Niveau(x) d'enseignement : 0 Numéro EDUQ : 9470286
Centre d'intérêt : 320

Colloque La formation des maîtres : pour une pédagogie de l'autonomie (1993 : Université de Montréal et Université du Québec à Montréal)

La formation des maîtres : pour une pédagogie de l'autonomie : actes / du colloque tenu le 21 octobre 1993, à l'Université de Montréal et le 22 octobre 1993, à l'Université du Québec à Montréal ; édités par Michel Allard, Marcel Boisvert et Benoit Gendreau avec la collaboration de Catherine Labelle et D. Rollande Sabourin. -- Montréal : Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, Vice-décanat aux études supérieures et à la recherche, 1993.
296 p. ; 22 cm. -- (Actes du colloque ; 6) -- (Les Publications de la Faculté des sciences de l'éducation)

Bibliogr. à la fin de certains textes.

ISBN 2-920298-83-6

Vedette(s)-secondaire(s) : Allard, Michel, éd * Boisvert, Marcel, éd * Gendreau, Benoît, éd * Université de Montréal. Faculté des sciences de l'éducation. Vice-décanat aux études supérieures et à la recherche

Descripteur(s) : Formation des enseignants * Autonomie * Art dramatique * Didactique * Education artistique * Musée * Documentation * Téléenseignement * Histoire * Sciences humaines * Activité d'éveil * Histoire de l'éducation * Système scolaire * Théorie de l'éducation * Technologie éducative * Méthode d'apprentissage * Supervision de l'enseignement * Interdisciplinarité

Identificateur(s) de sujet : Professionnalisme

Ces actes réunissent les communications d'un colloque organisé pour rendre hommage, à l'occasion de leur retraite, à André et Bernard Lefebvre, ces deux éminents professeurs et chercheurs en éducation. Les interventions ont porté sur des domaines multiples d'intérêt des deux penseurs : les arts, la muséologie, la documentation, l'histoire, les sciences humaines. Les communications les plus nombreuses ont été réservées à la formation des maîtres, allant de la diversification de cette formation, aux recherches en formation des maîtres et aux fondements de cette formation.

Type de document :

LES PUBLICATIONS DE LA
FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

# LA FORMATION DES MAÎTRES : POUR UNE PÉDAGOGIE DE L'AUTONOMIE

ACTES DU COLLOQUE TENU LE 21 OCTOBRE 1993,
À L'UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL ET LE 22 OCTOBRE 1993,
À L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ÉDITÉS PAR MICHEL ALLARD,
MARCEL BOISVERT ET BENOÎT GENDREAU
avec la collaboration de Catherine Labelle et D. Rollande Sabourin

Université de Montréal
Faculté des sciences de l'éducation
Vice-décanat aux études supérieures et à la recherche

94-70286

LES PUBLICATIONS DE LA
FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

COLLECTION ACTES DE COLLOQUE

# LA FORMATION DES MAÎTRES : POUR UNE PÉDAGOGIE DE L'AUTONOMIE

ACTES DU COLLOQUE TENU LE 21 OCTOBRE 1993,
À L'UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL ET LE 22 OCTOBRE 1993,
À L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ÉDITÉS PAR MICHEL ALLARD,
MARCEL BOISVERT ET BENOÎT GENDREAU
avec la collaboration de Catherine Labelle et D. Rollande Sabourin

La publication de ces actes a été rendue possible, grâce à une contribution
du Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal

Dépôt légal : 4e trimestre 1993
ISBN 2-920298-83-6
Bibliothèque nationale du Canada
Bibliothèque nationale du Québec

Université de Montréal
**Faculté des sciences de l'éducation**
Vice-décanat aux études supérieures et à la recherche

**Comité des publications de la Faculté des sciences de l'éducation**
Manuel Crespo, vice-doyen aux études supérieures et à la recherche
André Brassard, président
Colette Dufresne-Tassé
Marie-Christine Paret

Secrétaire administrative : D. Rollande Sabourin

Dactylographie et mise en page : Josée Pasquini

Vice-décanat aux études supérieures et à la recherche
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal
C.P. 6128, succursale A
Montréal (Québec)
H3C 3J7

Téléphone : (514) 343-5887
Télécopieur : (514) 343-2283

# LA FORMATION DES MAÎTRES :
# POUR UNE PÉDAGOGIE DE L'AUTONOMIE

**Table des matières**

**Introduction** ..... 5
Michel ALLARD, Marcel BOISVERT, Benoît GENDREAU

**Éléments de contenu des fondements de l'éducation à l'intention des enseignants** ..... 11
Bernard LEFEBVRE

**LES ARTS** 17

À la rencontre de la didactique de l'art dramatique ..... 19
Diane SAINT-JACQUES

Art et autonomie : Vers une didactique artistique ..... 27
Nancy LAMBERT

L'aigle bicéphale ou l'utopie du pouvoir partagé ..... 39
Gisèle BARRET

**LA MUSÉOLOGIE** 51

Exploration des bénéfices que retire le visiteur âgé du musée ..... 53
Hélène LEFEBVRE

Opus 1 ..... 61
Colette DUFRESNE-TASSÉ

La passion d'un collectionneur : Une histoire de «coup de foudre» ..... 69
Charles PARENT

**LA DOCUMENTATION** 75

Le document, nécessité de la didactique ? ..... 77
André GIRARD

Une éducation à distance centrée sur l'apprenant adulte ..... 83
Louise MARCHAND

Didactique, documentation et littérature : La voix d'un éditeur ..... 97
Marc-Aimé GUÉRIN

**L'HISTOIRE, LES SCIENCES HUMAINES** 101

Les sciences humaines au primaire et la pédagogie de l'éveil ..... 103
Michel CORON

Modifications aux structures du système d'enseignement primaire et secondaire au Québec depuis 1959 et amélioration de l'activité éducative ..... 119
André BRASSARD

"Histoire et mythologie" déclencheur d'une ère nouvelle ..... 137
Jean-Claude DUPUIS

**Table des matières**

**LA DIVERSIFICATION DE LA FORMATION DES MAÎTRES** 143

L'implication des professeurs et des étudiants dans la formation des maîtres à l'UQAM ..... 145
Benoît JACQUES

La formation des maîtres au Québec ..... 155
Aline DESROCHERS-BRAZEAU

La diversification des modèles théoriques en éducation ..... 165
André LEMIEUX

Former un maître ou créer de l'enthousiasme ..... 173
Denise VÉRONNEAU

La formation des maîtres en formation professionnelle : Réflexions sur un modèle ..... 179
Guy SAINT-AUBIN

Le doctorat en éducation ..... 185
Serge P. SÉGUIN

Les technologies de l'information et la formation des enseignants ..... 193
Gilbert DIONNE

**LES RECHERCHES EN FORMATION DES MAÎTRES** 197

La spécificité relative des fonctions des hémisphères cérébraux et son impact en pédagogie ..... 199
Rachel DESROSIERS-SABBATH

La perception du professionnalisme chez le personnel enseignant et chez les membres de la direction des écoles franco-ontariennes ..... 211
Richard DESJARDINS

La supervision pédagogique intégrée au projet éducatif ..... 219
Jean-Claude ROUSSEAU

**LES FONDEMENTS DE LA FORMATION DES MAÎTRES** 225

La formation des maîtres au Québec : Le passé est-il garant de notre avenir ? ..... 227
Thérèse HAMEL

Spécialisation et interdisciplinarité ..... 239
Paul-André TURCOTTE

Pour une sociologie de l'autonomie ..... 251
Pierre ANSART

**À qui de droit** ..... 261
André LEFEBVRE

**Publications de la Faculté des sciences de l'éducation** ..... 281

# INTRODUCTION

Michel ALLARD, Université du Québec à Montréal
Marcel BOISVERT, Université de Montréal
Benoît GENDREAU, Université du Québec à Montréal

En Europe, plus particulièrement en France, il est coutume lorsqu'un universitaire chevronné et émérite prend sa retraite, d'organiser un colloque ou de publier un ouvrage pour lui rendre hommage. Ces manifestations ne sont pas conçues comme des tribunes laudatives mais comme une façon d'exprimer concrètement l'importance de l'oeuvre de l'heureux fêté.

Au Québec cette coutume, à notre sens, n'a point cours dans la cité de l'esprit... Si un cheminot a droit à une montre en or, un policier à une retraite fort hâtive, l'universitaire souvent quitte sa faculté sans même quelquefois être salué par son doyen ou par son directeur. La profession d'universitaire demeure à ce point de vue fort ingrate.

La reconnaissance demeure un sentiment fort absent de nos enceintes universitaires. Peut-être est-il bon qu'il en soit ainsi car, intrinsèquement, l'oeuvre de recherche demeure toujours le fruit d'une réflexion solitaire. L'équipe peut peaufiner une idée mais elle ne peut la créer.

Un groupe d'amis des professeurs André et Bernard Lefebvre ont conçu le projet d'organiser un colloque à l'occasion de la retraite de leurs collègues. Ils ont obtenu l'appui de plusieurs d'entre eux et le soutien des autorités de leur département et de leur faculté.

Mais pourquoi rendre hommage en même temps aux professeurs André et Bernard Lefebvre ? D'abord ils sont frères. Leur carrière a suivi un cheminement fort similaire. Après avoir complété leurs études primaires et secondaires dans les écoles publiques de Montréal, ils ont fréquenté l'École normale Jacques-Cartier, vénérable institution montréalaise alors appelée le "collège classique des pauvres". Cette institution, contrairement aux collèges classiques, recevait pour une faible rétribution ses étudiants. Elle permettait aux jeunes gens talentueux d'origine modeste d'obtenir l'équivalent ou presque d'un baccalauréat ès arts, seul diplôme qui ouvrait les portes des facultés universitaires.

Diplômés de l'Institution de la rue Sherbrooke, les frères Lefebvre ont entrepris leur carrière d'instituteur tout en poursuivant leurs études, (c'était la coutume à l'époque

pour les membres du corps enseignant) en s'inscrivant à des cours du soir. Ce fut leur lot pendant bon nombre d'années. Ils ont complété, à temps partiel des études conduisant à différents grades universitaires. André Lefebvre est docteur en Histoire et Bernard l'est en Éducation.

Les deux professeurs ont enseigné aux écoles normales : André à Jacques-Cartier, Ville-Marie et La Jemmerais, Bernard à Cardinal-Léger et à Ville-Marie. André et Bernard Lefebvre ont participé à l'implantation dans l'université québécoise de la formation des maîtres. André enseigna à l'École normale Supérieure dès les tout débuts de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Bernard fit partie du groupe des pionniers qui, en 1969, ont fondé l'Université du Québec à Montréal. Depuis lors, ils ont oeuvré sans interruption en formation des maîtres dans ces deux universités.

André et Bernard Lefebvre ont toujours prôné, chacun à sa manière, une pédagogie axée sur l'autonomie. André s'inspire fortement de l'historien Maurice Séguin qui, dans ses célèbres normes, établit qu'un peuple se doit d'acquérir le plein et entier contrôle de son agir collectif s'il veut vivre pleinement. Non pas qu'il faille rejeter ou nier toute influence extérieure mais la contrôler et l'intégrer. Cette vision de la vie des peuples, André Lefebvre l'a appliquée à la pédagogie. Selon lui, il convient de tout mettre en oeuvre pour permettre à l'élève d'accéder au plein et entier contrôle de lui-même. À cet effet, l'enseignement doit être centré sur l'élève. C'est en pratiquant l'autonomie qu'il peut devenir autonome, capable d'assimiler et d'intégrer les influences extérieures tout en demeurant maître de ses actions. Cette pédagogie n'est point facile à appliquer car elle exige un plein respect des autres. Il s'agit de convaincre non d'imposer, de faire confiance non de surveiller.

Appliquée à la didactique de l'histoire, la pédagogie de l'autonomie conduit à prôner un enseignement basé sur le présent de l'élève, sur son vécu pour lui permettre par la suite de remonter, comme le fait l'historien, le cours du temps pour qu'il puisse construire son histoire et, au-delà de celle-ci, l'histoire de la terre et des différents peuples qui l'ont habitée. Il ne s'agit pas d'une histoire dite à rebours mais d'une histoire qui, comme la vie, se diversifie au gré des intérêts de chaque élève.

Ambitieux programme qui exige une confiance indéfectible, sinon une foi aveugle dans l'intelligence des élèves et des étudiants. Ambitieux programme que celui mis de l'avant par André Lefebvre qui, comme la vraie vie, refuse de s'assujettir aux organigrammes, aux objectifs, aux sous-objectifs, aux cadres rigides déterminés par des administrateurs plus avides de contrôle que de progrès, plus intéressés par la pseudo tranquillité que confère l'ordre pré-déterminé que par les imprévisibles détours de la vie.

C'est à cette pédagogie de l'autonomie que toute l'oeuvre d'André Lefebvre est consacrée, depuis la parution de *Histoire et mythologie*, livre commis au tout début de sa carrière, jusqu'à ses plus récentes études sur le visiteur de musée.

Bernard Lefebvre s'est particulièrement distingué dans la mise sur pied d'un programme d'études destiné aux enseignants en exercice désireux de compléter des études universitaires. Toutefois, au lieu d'exiger des étudiants de se rendre à l'un des pavillons de l'Université du Québec situés au centre-ville de Montréal, le professeur Lefebvre de concert avec le vice-doyen de l'époque, Jean-Claude Forand, organisa des cours qui furent dispensés dans le milieu de travail des enseignants. Au surplus, ces cours ne consistaient pas en de simples dédoublements des cours offerts aux étudiants-maîtres inscrits en formation initiale mais tenaient compte de l'expérience professionnelle et des besoins particuliers et spécifiques de maîtres déjà en fonction. Enfin, les enseignants étaient regroupés en un module communément appelé "module sur le chantier".

Compte tenu du rôle dévolu aux étudiants dans la structure modulaire, les enseignants obtenaient une large part d'autonomie dans l'élaboration et la mise en oeuvre de leur propre programme d'études. On reconnaissait, enfin, la nécessité de caractériser, de distinguer, de rendre plus autonome la formation et le perfectionnement des maîtres en exercice. Bernard Lefebvre a contribué plus que largement à conférer une spécificité propre à la formation des maîtres en prônant un mode d'action basé sur l'autonomie.

Chacun des Lefebvre témoigne à sa manière de l'utilité de la recherche en sciences sociales. André s'est appliqué à démontrer l'impérieuse nécessité d'appuyer un enseignement de l'histoire qui se veut autre chose qu'oeuvre de propagande ou exercice de répétition sur l'expérience certes incomplète de l'élève ou de l'étudiant mais combien significative parce qu'étant sienne. Ses recherches, basées sur une réflexion critique prenant appui sur la démarche de l'historien, se sont traduites en de nombreux ouvrages et essais, en des manuels destinés à l'enseignement primaire et secondaire et ont conduit à une redéfinition des programmes officiels de sciences humaines dans les écoles du Québec.

Quant à Bernard, si ses travaux en histoire de l'éducation ont contribué à parfaire notre connaissance des fondements de notre système scolaire il mérite aussi d'être compté parmi les précurseurs de la recherche-action. À titre de directeur du programme de la formation des maîtres en exercice puis de directeur du département des sciences de l'éducation et enfin de membre de la commission des études, il a prôné l'implication des enseignants dans l'élaboration de leur démarche de formation afin que celle-ci influence profondément et non pas superficiellement leur comportement.

En somme, les recherches des deux frères Lefebvre en sciences de l'éducation illustrent fort bien que les sciences sociales possèdent, quoi qu'on en dise, une certaine utilité sinon une utilité certaine.

Le professeur André Lefebvre s'intéresse à de nombreux domaines. Aussi avons-nous réuni, pour ce colloque, des spécialistes de quelques-uns des domaines de connaissance et de spécialisation de notre collègue. Le monde des arts, de la musique, des musées n'a pas beaucoup de secret pour André Lefebvre. Ses amies, ses amis, ses collègues, ont préparé des communications portant sur la didactique des arts et de la muséologie. André Lefebvre consacra une grande partie de sa carrière à l'histoire et aux sciences humaines. Il écrivit beaucoup, publia, édita. Aussi les domaines des archives, de la documentation, de l'édition, de l'éducation des adultes à distance sont bien représentés à ce colloque. Enfin, l'historien André Lefebvre, au département de didactique, est rattaché à la section des sciences humaines. Ses collègues se plaisent, ici, à le lui rappeler.

Le professeur Bernard Lefebvre, à l'Université du Québec à Montréal, incarne l'histoire de l'éducation. Bernard Lefebvre, c'est *L'éducation québécoise d'hier à demain*, c'est *L'école sous la mitre*... Aussi est-il intéressant de réunir des spécialistes de l'histoire de l'éducation, plus particulièrement de la formation des maîtres. Ces spécialistes, amies, amis, collègues, étudiantes, étudiants du professeur Bernard Lefebvre traitent de l'éclatement de la formation des maîtres. D'autres s'arrêtent à la diversification de la formation des maîtres. Certains préfèrent nous entretenir des recherches en formation des maîtres en s'appuyant, bien sûr, sur les fondements de la formation des maîtres. La formation des maîtres fut toute la vie de Bernard Lefebvre...

Nous remercions les auteurs des textes des *Actes du colloque*.

Enfin, nous dédions ces *Actes du colloque* à André et à Bernard Lefebvre que nous avons eu le privilège de côtoyer tout au cours de notre carrière de professeurs et de chercheurs universitaires.

# ÉLÉMENTS DE CONTENU DES FONDEMENTS DE L'ÉDUCATION À L'INTENTION DES ENSEIGNANTS

Bernard LEFEBVRE
Université du Québec à Montréal

Travaillez, prenez de la peine :
C'est le fonds qui manque le moins.
Jean de LaFontaine

Faire le point de sa propre pédagogie tient du péril. D'aucuns diront d'ailleurs qu'une telle entreprise relève d'un processus d'auto-justification servant à maquiller la réalité sinon à magnifier indûment les gestes posés à profusion durant les années de la pratique professorale.

Le regard rétrospectif que l'on porte sur son enseignement consiste plutôt à mettre au propre un long devoir dont le brouillon remonte à quelques décennies. C'est le dernier jet d'un cahier de bord comme professeur d'école normale puis comme professeur en sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Montréal. Quant à la tâche, elle s'orientait invariablement vers la formation des maîtres.

Notre prise de conscience au plan pédagogique tentera de saisir les articulations qui unissent divers sous-champs des fondements de l'éducation.

Qu'est-ce qui est fondamental en sciences de l'éducation ? Question qui pourrait en faire blanchir plus d'un sous le harnais. Si nous nous référons à divers traités, nous trouvons des chapitres sur la philosophie de l'éducation, l'histoire de l'éducation, la sociologie de l'éducation, le système et l'administration scolaire et quoi encore.

Tentant d'éviter l'encyclopédisme, nous nous restreindrons aux divers sujets de cours dont nous avons eu l'occasion de prendre charge au programme de la maîtrise en éducation. Il s'agit simplement d'un exercice destiné à saisir les préoccupations complémentaires qui se prolongent d'une activité à l'autre, en évitant d'alourdir par des détails les multiples sujets d'étude que chacun recèle, délaissant les titres officiels des cours qui varient certainement d'un établissement universitaire à l'autre.

La formation en fondements de l'éducation consiste à s'informer et à réfléchir sur ce qui importe davantage en éducation et qui influence aussi bien la didactique et la technologie que l'évaluation de l'enseignement et l'apprentissage.

Régulièrement, il faut faire retraite des urgences qu'impose la pratique scolaire quotidienne, pour revenir sur ce qu'est l'acte d'éduquer et de s'éduquer, de former et de se former, d'instruire et de s'instruire. Il importe de se demander quel est son propre modèle d'éducation, en se basant sur ses connaissances et sur ses croyances pédagogiques. On se remet alors en question à la lumière de la science et de l'expérience. Tout modèle personnel est correct à condition qu'il soit motivé et suffisamment en accord avec son vécu. Si une part d'utopie y apparaissait, rappelons-nous que le progrès s'appuie sur cette propension à une situation meilleure, voire parfaite. C'est le support indispensable à toute évolution.

Il est essentiel de faire le point sur les grands courants éducatifs contemporains pour bien les saisir, évitant ainsi les affirmations gratuites et contrant par là même toute tentative de manipulation faite à d'idées préconçues.

Énumérons quelques thèmes à l'étude, sachant bien que la liste est loin d'être exhaustive. Par exemple, la démocratisation de l'éducation s'entend différemment selon les décennies et les latitudes. L'alphabétisation ne se présente pas de la même manière dans les pays en voie de développement et dans les pays développés. La fréquentation scolaire obligatoire ne correspond pas à la même réalité au Canada ou dans les pays d'Afrique. Que faut-il penser de l'éducation des jeunes d'origine ethnique différente ? La notion d'école active s'interprète différemment selon la culture et les coutumes des pays d'où originent les textes consultés. L'insistance mise sur l'éducation des femmes doit-elle faire oublier celle de l'autre moitié de l'humanité ? Impossible d'épuiser la liste des problèmes éducatifs sur lesquels se pencher tant ils sont nombreux et urgents à la fois. L'éclectisme dans le choix des thèmes s'impose donc nécessairement.

Nous orientant vers d'autres préoccupations, nous ne pouvons éviter de prendre en compte l'influence sous-jacente qu'exerce sur l'éducation les systèmes socio-économiques, politiques et culturels. Le capitalisme et le socialisme ont des fondements idéologiques et des applications qui ont marqué les objectifs de l'éducation et qui ont jusqu'à un certain point marqué les pratiques économiques qui ont pesé aussi bien sur les pays de l'Est que de l'Ouest. En dépit de principes épistémologiques différents, les curricula et les stratégies didactiques sont-ils si divergents ? Le poids de l'histoire occidentale et les intérêts, parfois opposés et parfois complémentaires, ont peut-être pondéré une pratique dont les philosophies et les credos semblaient inconciliables.

De telles analyses socio-politico-éducationnelles révèlent que l'école québécoise réagit à une foule d'influences souvent à son insu. Si une certaine idéologie se veut socialisante et centrée sur l'élève qui s'autodétermine, les objectifs d'apprentissage s'inspire davantage d'un modèle rationnel sinon technologique, conforme à la société post-industrielle. Si ce constat semble manquer de logique stricte, il indique tout simplement les tiraillements que vivent les enseignants qui ont constamment à composer entre leurs convictions profondes, les nécessités de la tâche quotidienne et la commande reçue aussi bien des parents que de l'État.

L'étude des fondements sociologiques, économiques, politiques et culturels de l'éducation nous entraîne dans le champ des études comparatives en éducation. Cette préoccupation force l'enseignant à se décentrer des problèmes immédiats qui l'assaillent constamment. Sa perception gagne à s'élargir au plan international pour saisir que les transformations que subit notre société ne se produisent pas en vase clos. Les jeunes changent au même rythme que les adultes, la notion de culture évolue, la technologie s'exporte d'un continent à l'autre, les communications diffusent instantanément l'information dans le monde entier. Quant au transfert des modèles éducatifs, ils n'ont de chance de succès que dans la mesure où on les adapte au milieu d'implantation. L'imitation aveugle serait une cause possible d'échec.

Les enseignants qui cheminent dans un programme de maîtrise en éducation devraient normalement faire partie d'équipes faisant progresser l'éducation. Des initiatives comme le projet éducatif ou la supervision pédagogique ne peuvent les laisser indifférents. Ces mouvements éducatifs se développent aussi bien en Europe qu'en Amérique. Existant d'ailleurs concomitamment dans plusieurs pays, ils reposent sur l'analyse institutionnelle de l'école en s'appuyant sur une philosophie de l'éducation plus ou moins explicite et élaborent leurs moyens d'action. Il s'agit d'abord de bien saisir comment son institution scolaire vit, agit et réagit. Quels objectifs y poursuit-on, par l'intermédiaire de quel type d'organisation administrative et pédagogique et selon quel genre de relations interpersonnelles existant entre les agents éducatifs.

Avant de fixer des objectifs et des plans d'action, une lecture systématique de la situation s'impose. Action et rétroaction demandent un plan préalable qui émane des constatations résultant du diagnostic posé avec la participation de toutes les parties. Il s'agit d'évaluer pour mieux évoluer.

Une opération aussi délicate devrait s'entreprendre quand l'institution n'est pas en état de crise. Dans le cas contraire, l'analyse agit comme un détonateur dans une atmo-

sphère chargée qui n'attend que l'étincelle pour tout faire sauter. En situation normale, elle sert à identifier les points de tension pour les élucider, à clarifier les attitudes et à corriger les comportements inadaptés. C'est l'occasion d'entreprendre des projets et parfois même d'effectuer les redressements jugés nécessaires.

Le succès de telles démarches dépend de l'esprit qui préside à l'opération. Les autorités scolaires doivent croire en la compétence et en la bonne volonté des personnes et des groupes. Elles auront démontré au préalable leur crédibilité et leur leadership. De plus, elles seront prêtes à seconder les actions proposées, à condition qu'elles soient en leur pouvoir.

Rien de plus facile que de critiquer le système éducatif. C'est un prétexte au découragement et à la passivité, à moins de rechercher l'origine et la cause des faits que l'on déplore. Pour comprendre la situation actuelle, avec ce qu'elle présente de positif et de négatif, il faut suivre le fil de son évolution. Dans ce domaine, aucune génération spontanée n'existe. Le présent procède indubitablement du passé. Il importe donc de connaître comment les institutions scolaires se sont développées au Québec. L'histoire nous explique, par exemple, pourquoi la réforme scolaire de la décennie de 1960 a maintenu la confessionnalité des institutions scolaires au niveau central et au niveau local.

Nous sommes à même de constater que la démocratisation de l'éducation n'est pas une réalité aussi récente qu'on ne le laisse croire. Ce phénomène s'est imposé progressivement au cours d'une longue période.

Les débats sur la fréquentation scolaire obligatoire ont eu lieu durant plusieurs décennies. Il faut se demander si le fait a précédé la loi ou si celle-ci a entraîné inévitablement l'effet prévu. De plus, se pose-t-on la question de savoir quels personnages ou groupes de pression préconisaient une telle loi et ceux qui s'y opposaient.

Les politiques scolaires ont été assujetties au budget des gouvernements successifs. L'économie du Québec permettait-elle des dépenses fastueuses en éducation ?

L'éducation québécoise est tributaire aussi bien de la France que des États-Unis. D'une part, les communautés religieuses ont apporté la tradition lasallienne et leurs manuels scolaires. D'autre part, les commissions scolaires sont d'inspiration américaine. L'enseignement primaire s'est développé au siècle dernier dans tous les pays occidentaux à la faveur de la révolution industrielle. Le surintendant de l'instruction publique avait des relations continues avec les autres provinces canadiennes, en particulier avec l'Ontario. L'école primaire supérieure a emprunté sa facture à la France, sous l'influence de la Com-

mission des écoles catholiques de Montréal et par la volonté du Comité catholique du Conseil de l'instruction publique. La formule du high school américain, favorisée par les congrégations de frères enseignants, ne triomphera qu'après la réforme scolaire des années 60.

Les pays occidentaux établirent des commissions d'enquête sur l'enseignement après la seconde guerre mondiale. Ces remises en question s'échelonnèrent sur quelques décennies. Toutes les provinces canadiennes en firent autant. La Commission Parent fut formée dans la même période. Le monde ayant changé, la société s'est interrogée sur le type d'éducation convenant à la nouvelle génération. Le Québec a aussi fait sa mise à jour en suivant l'évolution des esprits, des moeurs et de l'économie.

Rien de plus salutaire que de faire un retour critique sur sa propre formation, à la fin d'un programme de maîtrise. C'est ce à quoi s'emploie un séminaire en axiologie et en fondements de l'éducation. On révise quelles ont été les acquisitions majeures résultant de la scolarité poursuivie aux études avancées. Du moins, se rappelle-t-on ce qui a été vraiment significatif pour soi : constats, découvertes et croyances ébranlées ou fermement renouvelées. Mais, c'est aussi l'occasion de démarches personnelles, afin d'approfondir un sujet qui nous importe davantage ou un autre sur lequel on ne s'est pas encore arrêté. Le groupe en séminaire découvre comme les aspects retenus par chacun sont variés, riches en contenus et, qui sait, en découvertes.

Comme le couronnement des activités à la maîtrise en éducation réside dans la complétion d'un mémoire, le séminaire offre l'occasion de faire collectivement le point sur les lectures et les recherches des uns et des autres. L'intérêt touche alors à son sommet, puisque l'expérience des démarches réussies et des obstacles surmontés servent à raviver les courages et à prémunir contre les erreurs de parcours.

Dans l'ensemble de cette activité de synthèse, le professeur joue le rôle d'un animateur qui établit avec les étudiants la procédure de fonctionnement, les exigences à respecter et qui développe l'art de la synthèse, soulignant le cheminement effectué par le groupe et ordonnant les opinions et les commentaires.

Que les étudiants fassent le point sur leur formation, c'est le meilleur moyen de mesurer leur progrès et de se préparer à poursuivre leur perfectionnement professionnel.

Les fondements de l'éducation couvrent d'autres préoccupations aussi primordiales que celles qui ont été évoquées précédemment. Néanmoins, rien ne sert d'en ajouter davantage, car en tout, il faut savoir raison gardée.

Dans leur cheminement en fondements de l'éducation, les enseignants sont invités à une certaine ascèse consistant à prendre régulièrement de la distance par rapport aux contingences inhérentes à la tâche, pour s'adonner à des pauses consacrées à des réflexions de nature à la fois théorique et pratique sur les problèmes fondamentaux de l'éducation.

Les techniques pédagogiques ne manquent pas. Encore faudrait-il revenir fréquemment sur la question de savoir pour qui et pourquoi on s'agite tant à enseigner, à faire apprendre et à évaluer. Les buts de l'éducation, sinon les objectifs pédagogiques, sont-ils de valeur égale ? L'éducation ne serait-elle devenue qu'une mécanique complexe dont le mouvement ne fait que grincer, une machine dont le fonctionnement commande des dépenses exorbitantes ? L'enseignant serait-il réduit au simple rôle d'entraîneur et non plus d'éducateur ? Les réponses à ces questions font appel à une discussion qui s'alimente d'une information de qualité que l'on confronte à la connaissance du milieu scolaire et à l'expérience du métier. Ce désir d'objectivité dans les jugements n'évacue pas toute affectivité basée sur des croyances et sur un style particulier d'enseignement.

Il n'existe plus de dogme infrangible en éducation. C'est pourquoi former les maîtres consiste à les rendre libres dans l'élaboration de leurs conceptions pédagogiques à la mesure même des responsabilités que la société leur confie.

**LES ARTS**

# À LA RENCONTRE DE LA DIDACTIQUE DE L'ART DRAMATIQUE

Diane SAINT-JACQUES
Université de Montréal

La didactique et l'art dramatique sont deux domaines différents. C'est donc à une rencontre que nous convie la didactique de l'art dramatique, rencontre d'autant plus féconde qu'elle reposera sur la reconnaissance de la spécificité du champ délimité par cette rencontre. Cette spécificité s'établit à partir des caractéristiques de la didactique et de l'art dramatique, mais l'entreprise est délicate : les débats terminologiques, en didactique tout autant qu'en art dramatique, sont loin d'être clos. Jonnaert relève les multiples acceptions du concept de didactique, source de confusions qui "amènent une incompréhension de la didactique" (1988, p. 10). La situation est analogue en art dramatique sinon pire car, aux multiples acceptions s'ajoutent de multiples appellations; ainsi, pour désigner les pratiques dramatiques en milieu scolaire, nous retrouvons les termes : expression dramatique, jeu dramatique, art dramatique, théâtre ou, du côté anglophone, "drama", "developmental drama", "creative dramatics", etc.

Dans un tel contexte, il est sans doute prétentieux de vouloir saisir la spécificité de la didactique de l'art dramatique; il n'en est pas moins nécessaire d'amorcer la démarche, ne serait-ce qu'à titre exploratoire. Cette étude vise à repérer des éléments caractéristiques permettant de situer la didactique en rapport avec l'art dramatique et de baliser le lieu de leur rencontre. Elle présente d'abord des caractéristiques du domaine de la didactique partant d'une acception large du concept. Elle cherche ensuite à cerner la spécificité du domaine de l'art dramatique, l'appellation retenue par le ministère de l'Éducation du Québec pour ses programmes d'arts du primaire et du secondaire, en marquant la place de ce domaine dans le vaste territoire des activités dramatiques.

## Le domaine de la didactique

La didactique est un domaine d'étude en développement quoique, déjà au XVIIe siècle, Coménius ait cherché à en définir les bases dans sa *Didactica Magna*. Depuis Coménius, le concept de didactique s'est vu attribuer des acceptions variées, parfois fort restrictives, voire péjoratives, tant dans l'entendement commun que dans les ouvrages spécialisés ou savants. Plus près de nous, dans les discours du ministère de l'Éducation du Québec,

la didactique est souvent occultée quand elle n'est pas réduite. Le tout récent document de consultation sur *La formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire* (1993) fait place, nommément, aux "compétences psychopédagogiques", mais non aux compétences didactiques. Le mot didactique y prend le sens restreint de moyens, qualifiant des ressources ("ressources didactiques", p. 26) ou désignant une des deux composantes (avec les "contenus") de la "formation dans les disciplines" (p. 19).

Dans un sens restreint, la didactique est tantôt assimilée à une méthodologie d'enseignement ou considérée comme un ensemble de procédés ou de techniques spécifiques à l'enseignement d'une discipline, voire réduite aux supports didactiques tels les moyens audio-visuels (Jonnaert, 1988, p. 9). Tantôt on la retrouve liée aux contenus de l'enseignement, comme sous-ensemble de la théorie des curricula (Gagné et al., 1989, p. 12). Pour leur part, les conceptions plus larges de la didactique la situent en rapport avec les contenus, l'enseignement et l'apprentissage d'une discipline. La rencontre de la didactique avec l'art dramatique n'est fructueuse que sous ces larges conceptions qui considèrent la didactique comme une discipline autonome et non comme un outil au service d'une discipline.

**Éléments caractérisant la didactique**

Gagné définit la didactique "comme étant la discipline charnière qui s'intéresse à l'enseignement et à l'apprentissage" d'une matière (ib., p. 13). Pour Jonnaert, la didactique est "une discipline au carrefour de plusieurs autres" dont l'objet d'étude est la "relation didactique" (1988, p. 17), c'est-à-dire la "relation spécifique qui s'établit entre un maître, un élève et un savoir, dans un environnement scolaire et à un moment déterminés" (ib., p. 12). Legendre attribue comme objet à cette "discipline éducationnelle", la "synthèse des éléments d'une situation pédagogique" (1989, p. 179). Il nous invite à percevoir cette situation comme un "système" composé de quatre éléments interreliés formant quatre sous-systèmes : "le sujet en état d'apprentissage, l'objet à apprendre, le milieu éducationnel" et l'agent qui assiste le sujet (1983, pp. 269-270). De ces définitions de la didactique, trois caractéristiques apparaissent susceptibles de fonder la spécificité de ce domaine dans sa rencontre avec une autre discipline.

Relevons d'abord que la didactique est définie comme une discipline, ce qui l'établit comme domaine de savoir et non comme moyen ou instrument. Toutefois, c'est une "discipline-charnière" pour Gagné, une discipline-carrefour pour Jonnaert qui, certes, doit "s'enrichir des apports des autres disciplines ayant étudié séparément et spécifiquement" l'élève, l'enseignant ou un savoir, sans pour autant pouvoir être considérée comme une "discipline-synthèse" (1988, p. 17). La didactique est un domaine qui se présente comme

carrefour plutôt que territoire, un carrefour où se croisent des voies d'accès à une variété de territoires.

À cette première caractéristique s'ajoute, en rapport avec l'objet de la didactique, son caractère systémique. Certes, la didactique s'intéresse à des processus, des procédures, des opérations et des moyens d'enseignement et d'apprentissage. Cependant, l'objet de la didactique n'est pas l'ensemble de ces processus et procédures. Pour Jonnaert (1988), c'est la relation qui s'établit entre le maître, l'élève et le savoir, les trois composantes du "triplet du système didactique", qui font chacun appel à des processus et procédures. Cette discipline carrefour, sans territoire propre, est un système qui agit sur des relations, des interactions, des transactions entre les composantes qui sont autant de sous-systèmes. Dans sa rencontre avec une autre discipline, la didactique agit comme un système.

Ce caractère systémique de la didactique vient aussi caractériser les composantes du système. Il existe un large consensus dans les écrits pédagogiques pour désigner l'élève, le maître et le savoir enseigné comme "les trois pôles du système didactique" (Jonnaert, ib., p. 23). Toutefois, parce que ce sont des éléments d'un système relevant d'une discipline carrefour, ces trois composantes sont des forces agissantes plus que des substances, des dynamiques plus que des structures. Ces pôles unificateurs de processus et de procédures deviennent des vecteurs qui aimantent les interactions de la situation pédagogique. Le système didactique ne s'applique donc que lorsque les trois composantes sont présentes.

La didactique est une discipline carrefour agissant comme un système qui dynamise les relations entre un sujet, un objet et un agent d'apprentissage. Ces trois caractéristiques fondent la spécificité du domaine dans sa rencontre avec l'art dramatique. Elles nous fournissent ainsi l'éclairage nécessaire pour repérer, dans le vaste territoire des activités dramatiques, les éléments caractéristiques qui baliseront sa rencontre avec l'art dramatique, l'approche des programmes du ministère de l'Éducation du Québec.

**Le domaine de l'art dramatique**

Le territoire des activités dramatiques, dont le domaine de l'art dramatique n'occupe qu'une partie, est fort vaste : "All the world's a stage" a écrit Shakespeare. L'activité dramatique relève autant de l'existence quotidienne, à travers les "jeux symboliques" (Piaget, 1976) ou les conduites sociales (Goffman, 1974), que des manifestations culturelles par le théâtre, "the tip of the iceberg of the total dramatic activity of human beings" (Courtney, 1980, p. 20). On retrouve des activités dramatiques dans différentes sphères de

la vie humaine : de la psychothérapie aux loisirs en passant par la politique (pensons aux "faiseurs d'image" auxquels ont recours nos politiciens) et, bien sûr, l'éducation. Le territoire des activités dramatiques est si vaste, touffu et disparate, que l'on peut facilement s'y perdre. Pour déterminer la spécificité du domaine de l'art dramatique, il nous faut cerner sa place dans la filière des activités dramatiques à travers les caractéristiques qui rassemblent et distinguent ces activités.

**Éléments caractérisant l'activité dramatique**

L'éclatement des discours sur l'activité dramatique ne facilite pas l'établissement de ses caractéristiques. Un certain consensus se fait toutefois en rapport avec l'étymologie du mot "drama" qui, en grec, signifie action. L'imprécision surgit cependant lorsqu'il s'agit de spécifier cette action qualifiée de dramatique. Pour Oberlé, "ces actions doivent être interceptées à travers un système de relations et tirer leur signification de ce système et non de l'acte lui-même" (1989, p. 76). Ce système trouve sa spécificité en rapport avec le "comme si", "the dramatic process of 'as if' thinking and action" (Courtney, 1980, p. 32). L'activité dramatique se caractérise par son objet : le processus dramatique.

Cette caractéristique rassemble les diverses pratiques; celle qui les distingue et permet ainsi de délimiter le territoire, est la tension qu'établit le processus dramatique. Pour Courtney, "one essential characteristic of drama is that it has tension. It pulls between two poles : between imagining and action and, also, between inner and outer" (ib., p. 23). Le processus dramatique met en rapport l'univers intérieur de la personne et le produit manifestant, à l'extérieur, l'action "comme si"; "Drama operates in two frames : the expressive frame (the outer manifestation) and the meaning frame (the inner understanding)" (Morgan and Saxton, 1987, p. 21). Cette caractéristique de l'activité dramatique permet de distinguer trois zones dans le territoire des activités dramatiques, selon des finalités déterminées par l'importance relative que prend l'intérieur et l'extérieur : des zones culturelle, existentielle et éducative.

La zone culturelle rassemble les pratiques qui s'attachent au produit, aux manifestations extérieures; le processus dramatique est mis au service des significations à produire pour une culture : "Theatrical performances codify in each culture the dramatic processes whereby the people in a society make dramatic sense out of the world" (Courtney, 1980, p. 20). La zone existentielle rassemble les conduites dramatiques spontanées, telles les jeux symboliques, qui sont centrées sur la personne, son univers intérieur; le processus dramatique amène la personne à explorer des modes d'être, des rôles sociaux, à transformer symboliquement des éléments de son environnement physique ou humain. La zone éduca-

tive rassemble les pratiques de formation qui portent attention autant à la personne qu'au produit de son action "comme si"; le processus dramatique est soutenu par une intention de développement et de formation plutôt que par une intention de production de significations culturelles ou d'exploration de modes d'être.

Ces trois zones n'ont pas de frontières étanches. Les pratiques de formation s'enracinent dans les conduites spontanées et font écho aux productions théâtrales. Ces trois zones sont donc moins des divisions que des orientations fondées sur les finalités globales des pratiques. Néanmoins, la rencontre entre la didactique et l'activité dramatique ne s'effectue que dans la zone éducative. Le système didactique ne peut pas, en effet, s'appliquer aux pratiques des zones existentielle et culturelle qui ne portent pas d'intention d'apprentissage. Certes, une personne peut développer des savoirs, des savoir-faire ou du savoir-être au contact de l'activité dramatique, mais ces apprentissages ne s'insèrent pas dans un système didactique puisque ne s'y trouvent que deux des trois pôles du triplet didactique, le sujet et l'objet. Les pratiques de formation de la zone éducative n'en demeurent pas moins nombreuses et diversifiées.

**Les pratiques dramatiques de formation**

L'intention d'apprentissage rend possible la rencontre entre la didactique et l'activité dramatique mais, pour qu'il y ait didactique de l'activité dramatique, encore faut-il que l'objet d'apprentissage soit le processus dramatique. Sinon, l'activité dramatique devient, par exemple, un instrument servant à la résolution de conflits affectifs dans une perspective thérapeutique ou, encore, une stratégie d'apprentissage des sciences humaines dans une perspective d'intégration des matières scolaires. Dans la zone éducative, les pratiques de formation se distinguent donc selon qu'elles intègrent l'activité dramatique au sous-système agent du triplet didactique, comme moyen facilitant l'apprentissage, ou au sous-système objet d'apprentissage.

Les pratiques de formation où s'applique le système didactique, soit les pratiques qui se donnent comme objet d'apprentissage le processus dramatique, se distinguent aussi selon les contextes (maternelle, centre de loisirs, conservatoire, etc.), les objectifs poursuivis (développement de la créativité ou formation professionnelle) ou les approches pédagogiques. Plus globalement cependant, et particulièrement dans le milieu scolaire, ces pratiques se distinguent selon que leurs objectifs s'attachent à la personne ou au produit, rejoignant en cela la tension entre l'intérieur et l'extérieur qui caractérise l'activité dramatique. Dans la mesure où ces pratiques se ressemblent plus qu'elles ne s'opposent, nous pouvons les situer sur un continuum entre deux pôles.

Certaines pratiques de formation centrent leurs démarches sur la personne et d'autres sur le produit. Par exemple, une approche comme celle de l'expression dramatique, un "art-science du vécu" (Barret, 1986, p. IX), se centre sur la personne par sa visée globale : "révéler la personne humaine" (ib., p. 9). "Pédagogie de l'action" (Barret, 1979, p. 17), cette approche ne néglige pas pour autant les produits, considérés, cependant, comme "produits du processus" plutôt que résultats, "traces visibles, éphémères de nature mais (...) rendues manifestes par la caractéristique spécifique du moyen d'expression" (ib., p. 175). Des approches se centrent plutôt vers le produit, comme celle de Beauchamp visant "la mise en théâtre de l'invention et du dire (...) qui est du domaine d'une concrétisation physique, d'une matérialisation par le corps et la voix (...)". Toutefois, cette matérialisation dans un produit s'opère à travers des démarches tenant compte de la personne de l'enfant, de son "accès au dire, à l'imaginaire et à la dramatisation" (1984, p. 27).

Les programmes québécois d'art dramatique du primaire et du secondaire occupent une position médiane sur ce continuum par la distance qu'ils prennent à l'égard de la personne et du produit. Le programme du primaire (Gouvernement du Québec, 1981) s'inscrit dans une perspective de développement personnel en marquant sa filiation avec les jeux spontanés (p. 19) et en voulant contribuer "à la formation globale de l'enfant", mais cette finalité relève de "la portée éducative de la discipline" (p. 21) et non des objectifs; par ailleurs, il "se situe en marge d'une pratique où le processus de mise en action est soumis et subordonné aux exigences d'une production, d'un spectacle" (p. 20). Le programme du secondaire (Gouvernement du Québec, 1983) met "l'accent sur les particularités de la discipline" sans "sacrifier pour autant (...) la connaissance de soi et de son environnement culturel" (p. 5); il marque sa filiation avec le théâtre, mais prend de la distance par rapport au produit : "en milieu scolaire, le produit artistique ne sera jamais envisagé comme finalité" (p. 11).

Le domaine de l'art dramatique, la pratique de formation que le ministère de l'Éducation propose aux écoles via ses programmes, se spécifie donc ultimement par l'égale importance accordée à la personne et au produit et que traduit l'objectif global de ces programmes : l'apprentissage du langage dramatique comme moyen d'expression, de communication et de création. Nous retrouvons donc, au terme de cette démarche de filiation en quête des caractéristiques spécifiant le domaine de l'art dramatique, un ensemble de caractéristiques imbriquées les unes aux autres : l'art dramatique concerne le processus dramatique de pensée et d'action "comme si", véhicule une intention d'apprentissage de ce processus, sous l'angle spécifique du langage dramatique comme moyen d'expression créative.

**Pour une rencontre fructueuse entre la didactique et l'art dramatique**

La fécondité de la rencontre entre la didactique et l'art dramatique repose sur la reconnaissance, chez l'enseignant en art dramatique, de la spécificité de la didactique de l'art dramatique, du champ balisé par les caractéristiques de ces deux domaines. Les conceptions de la didactique et de l'art dramatique que l'enseignant véhicule viennent structurer et colorer son action éducative. En clarifiant sa compréhension de la didactique de l'art dramatique, l'enseignant éclaire l'ensemble de sa pratique. Entre autres, il se donne le moyen de mieux situer sa pratique, d'évaluer la portée des objectifs qu'il poursuit et d'apprécier l'efficacité des stratégies qu'il utilise pour atteindre ses objectifs.

Ainsi, reconnaître la spécificité de la didactique de l'art dramatique à travers son objet d'apprentissage, le processus dramatique, permet à l'enseignant de se situer face à d'autres pratiques, comme l'intégration des matières. Certains discours brandissent l'intégration comme une panacée pour régler les problèmes de maquette horaire et la faible place faite aux arts. Certes, l'intégration de l'art dramatique à d'autres matières scolaires est une pratique intéressante, témoignant de la polyvalence et de la richesse de l'activité dramatique comme moyen d'enseignement, mais cette pratique ne peut se substituer à l'enseignement de l'art dramatique.

Reconnaître la spécificité de la didactique de l'art dramatique à travers l'intention de formation qui distingue les pratiques de formation des conduites spontanées et des performances théâtrales permet à l'enseignant de mieux cerner la véritable portée de son action pédagogique. Il ne suffit pas d'interagir avec des partenaires dans une improvisation pour développer l'habileté à coopérer. Des phénomènes analogues d'illusion apparaissent selon Ryngaert (1985) lorsqu'on "entérine comme 'créatifs' et 'originaux' des produits qui, dans un autre contexte, n'auraient aucune chance d'être pris en considération, notamment dans le champ culturel" (p. 138).

Reconnaître la spécificité de la didactique de l'art dramatique à travers l'objectif global des programmes, soit l'apprentissage du langage dramatique comme moyen d'expression créative, donne à l'enseignant un repère pour apprécier la pertinence de ses démarches pédagogiques. L'intervention est modelée par les objectifs privilégiés. Par exemple, l'enseignant amènera l'enfant qui, en cours de préparation d'une improvisation accapare les objets-accessoires de l'équipe, à évaluer les effets de l'accaparement des objets par un joueur comme mode d'utilisation de cet élément du langage dramatique plutôt que d'évoquer le partage, la nécessaire mise en commun de la coopération, ou d'indiquer la meilleure manière d'utiliser ces objets selon tels principes esthétiques. De même, l'enseignant évaluera

les actions dramatiques de ses élèves, non avec des critères esthétiques applicables aux manifestations culturelles ou sous l'angle de l'effort personnel consenti par le participant, mais en rapport avec le processus d'expression créative.

Ces quelques exemples rendent compte de l'impact que la reconnaissance des caractéristiques de la didactique de l'art dramatique peut avoir sur la pratique. Une vision claire de la spécificité de ce domaine peut contribuer à lever la confusion qui, trop souvent, vient banaliser l'expérience dramatique et occulter son potentiel éducatif et créatif. Ces caractéristiques sont autant de critères d'objectivation de la pratique aidant l'enseignant à repérer les contradictions surgissant entre ce qu'il fait et ce qu'il pense qu'il fait. Essentiellement, reconnaître la spécificité de la didactique de l'art dramatique c'est un peu mieux savoir ce qu'on fait.

**Références**


Barret, G. (1979). *Réflexions... pour les enseignants de l'expression dramatique... pratique, didactique, théorique.* Montréal : Édition privée.

Barret, G. (1986). *Pédagogie de l'expression dramatique.* Montréal : Édition privée.

Beauchamp, H. (1984). *Les enfants et le jeu dramatique.* Bruxelles : De Boeck.

Courtney, R. (1980). *The Dramatic Curriculum.* New York : Drama Book.

Gagné, G. et al. (1989). *Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle.* Tome 1. Bruxelles : De Boeck.

Goffman, E. (1974). *La mise en scène de la vie quotidienne.* Paris : Minuit.

Gouvernement du Québec (1981). *Programme d'études. Primaire. Art.* Québec : Ministère de l'Éducation.

Gouvernement du Québec (1983). *Programme d'études. Secondaire. Art dramatique.* Québec : Ministère de l'Éducation.

Gouvernement du Québec (1993). *La formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire.* Québec : Ministère de l'Éducation.

Jonnaert, P. (1988). *Conflits de savoir en didactique.* Bruxelles : De Boeck.

Legendre, R. (1983). *L'éducation totale.* Paris-Montréal : Nathan-Ville-Marie.

Legendre, R. (1989). *Dictionnaire actuel de l'éducation.* Paris : Larousse.

Morgan, N. et J. Saxton (1987). *Teaching Drama. A mind of many wonders.* London : Hutchinson.

Oberlé, D. (1989). *Créativité et jeu dramatique.* Paris : Meridiens-Klincksieck.

Piaget, J. (1976). *La formation du symbole chez l'enfant.* Neuchâtel-Paris : Delachaux et Niestlé.

Ryngaert, J.P. (1985). *Jouer, représenter.* Paris : CEDIC.

# ART ET AUTONOMIE : VERS UNE DIDACTIQUE ARTISTIQUE

Nancy LAMBERT
Université de Montréal

C'est mon cher collègue André Lefebvre, idéaliste, passionné des choses sensibles et expressives, homme dévoué à une vision claire et noble de l'être humain, que je salue aujourd'hui. Il tient à coeur l'idée de l'autonomie de l'individu, autant l'éducateur que l'éduqué. Il croit également, comme plusieurs, que les arts sont une composante indispensable à la qualité de la vie scolaire et à la formation d'une jeunesse autonome, capable de s'ajuster aux conditions changeantes du monde et en mesure de s'engager à relever les grands défis que le XXIe siècle réserve à cette génération.

En Occident, la dernière décennie du XIXe siècle a été marquée par les découvertes, les discours et les discussions, de même que par une fébrilité liant souvent les arts, la philosophie, la psychologie et l'éducation. Cette époque, que l'historien de l'art appelle «fin de siècle», a été caractérisée par des couleurs brillantes, des formes pures, une recherche de la qualité dans le quotidien et sa concomitance, l'art dans l'éducation et l'éducation par l'art. Si la révolte contre les idées reçues représente le siècle dernier, notre «fin de siècle» est tout autre.

La situation présente est extrêmement bien documentée : nous n'avons qu'à lire les dernières manchettes pour avoir l'heure juste sur notre état psychique collectif. Les interprétations sont multiples, mais la plupart sont sans issue et sans espoir. Hal Foster (1989)[1], dans une tentative de clarification des formes d'aliénation actuelles et dans sa recherche de solutions de remplacement, fait appel aux savants des arts et des sciences humaines, mais tous les textes sauf un, celui de Jürgen Habermas[2], témoignent d'un malaise à l'égard du projet culturel «moderne» et de ses pierres angulaires : l'autonomie personnelle,

---

1 Foster, Hal (Éditeur) (1989). *The Anti-Aesthetic : Essays on Postmodern Culture*. Seattle : Bay Press.

2 *Ibid.*, Habermas, Jürgen. "Modernity - An Incomplete Project", pp. 3-16. Sa typologie nous offre trois formes de réaction représentées par des savants : les jeunes conservateurs comme Derrida et Foucault, les vieux conservateurs comme Leo Strauss, Jonas et Spaemann et les néo-conservateurs tels que Wittgenstein, Carl Schmitt et Gottfried Benn.

l'individualisation radicale, l'internationalisme, la démocratisation et l'interdépendance de l'art, la science et la morale.

Comme Habermas m'offre un certain répit en démontrant que le projet de la modernité est tout simplement incomplet et que c'est possible, dans une culture de réaction généralisée, de développer des pratiques de résistance, c'est-à-dire, des pratiques nous permettant de viser activement le décloisonnement des domaines scientifiques, artistiques et moraux, j'entreprends la rédaction de ce texte en hommage à André avec un optimisme qu'André mérite bien, mais qu'on qualifiera «d'averti».

En l'occurrence, j'entends, au cours de la brève période de temps qui m'est allouée, faire l'état de la situation actuelle en ce qui concerne mon champ de compétence, la didactique des arts plastiques, mettre cette situation en relation avec le domaine général de l'éducation, plus précisément, la formation des maîtres et, enfin, proposer concrètement une façon élégante et digne de notre vocation d'éducateur d'avancer vers le XXIe siècle avec imagination, idéalisme et courage.

**Enseignement des arts plastiques**

En ce qui concerne l'enseignement des arts plastiques, la situation actuelle est noire. Les arts plastiques à l'école n'obtiennent pas l'appui des parents et un rapport du Conseil Supérieur de l'Éducation décrit bien le contexte institutionnel extrêmement difficile dans lequel évolue l'enseignant des arts plastiques. En outre, ce rapport semble accepter le fait que le prof. d'arts soit une espèce menacée de disparition[1].

De façon à clarifier sa position, l'Association québécoise des éducatrices et des éducateurs spécialisés en arts plastiques a déposé un mémoire élaboré à partir des données de l'année 1989 (depuis, la situation s'est beaucoup dégradée). Nous y apprenons que, malgré la notion généralement admise par la population à l'effet que des spécialistes en arts plastiques sont mandatés au primaire, le ratio des élèves au primaire par rapport aux spécialistes[2] est de 6 000 élèves pour un spécialiste. Ainsi, on constate que la population scolaire au primaire est de 600 000 et que seulement une centaine de spécialistes sont en exercice. Au secondaire, la moitié des spécialistes enseignaient une deuxième et, souvent, une troi-

1 Conseil Supérieur de l'Éducation, Québec (1988). *L'éducation artistique à l'école : Avis au ministre de l'Éducation*. Ministère de l'Éducation du Québec.

2 L'Association québécoise des éducatrices et des éducateurs spécialisés en arts plastiques (1992). *Mémoire sur l'enseignement des arts plastiques dans les écoles primaires et secondaires du Québec*. A.Q.É.S.A.P., C.P. 567, succursale St-Michel, Montréal. La définition d'une formation pertinente que donne l'A.Q.É.S.A.P. est le baccalauréat en arts plastiques, p. 88.

sième discipline. Ce qui est encore plus inquiétant, c'est le constat que ces profs d'arts, une fois initiés à l'enseignement des autres disciplines traditionnelles de l'école, ne veulent plus retourner à l'enseignement des arts plastiques[1]. Ce n'est pas tant les problèmes associés à la gérance de la classe (même si ceux-ci sont toujours problématiques et qu'ils sont aussi un facteur important avec lequel l'enseignant doit composer au début de sa carrière), mais plutôt l'inconfort accompagnant les nombreuses mutations de tâches que doit subir le professeur d'arts tout au long de son engagement dans le système scolaire.

Pourtant, par rapport aux programmes d'arts du Ministère, l'A.Q.É.S.A.P. fait état de la satisfaction générale de ses membres. De plus, en élaborant «une recherche de solutions aux principaux problèmes identifiés» (A.Q.É.S.A.P. 1990)[2], elle recommande l'adoption de mesures qui vont beaucoup plus loin que ce que les pouvoirs publics exigent normalement. À titre d'exemple :

> Nous recommandons au ministère de l'Éducation d'évaluer le rendement en arts plastiques des élèves de la 3e et de la 6e année du primaire, par l'analyse au plan graphique de leurs réalisations, en tenant compte de la représentativité de toutes les régions du Québec et de la formation de l'enseignant. (p. 5).

Il serait juste d'interpréter ce vœu comme une stratégie de survie. En effet, la capacité d'évaluer une matière d'enseignement est souvent perçue comme une garantie de sa valeur éducative et, par extension, de la valeur de ceux qui l'enseignent, même si à première vue ça s'apparente à un geste réactionnaire et centré sur des objectifs normatifs. Ainsi, les docimologues ont encore à démontrer qu'un processus d'évaluation en arts plastiques peut s'harmoniser à la bonne pratique pédagogique, une pratique qui inclut l'étudiant en tant que sujet autonome de l'éducation et non seulement comme son objet (Gitomer, 1991)[3].

Pour démontrer que ces expressions corporatistes ne sont pas sans écho dans le contexte de l'évolution de la didactique des arts plastiques, je tiens à faire remarquer qu'en 1991, une épreuve d'étape pour la 3e année du primaire faisait l'objet d'un projet pilote; qu'en 1992, une épreuve d'étape pour la 6e année du primaire était assignée d'une façon

---

1 L'ironie de la situation est bien illustrée par un commentaire d'un conseiller pédagogique en arts plastiques pour la C.É.C.M., qui admet que la meilleure garantie de survie d'un professeur d'arts plastiques dans les écoles qu'il dessert est d'enseigner l'anglais.

2 Drouin, Laurette (1990). "Rapport du Québec". *Newsletter : Société canadienne d'éducation par l'art*, 33, (3), pp. 4-7.

3 Gitomer, Drew H. (1991). "The Angst of Accountability in Arts Education". *Visual Art Research*, 17, (1) pp. 34-44.

sélective; et qu'en 1993, une épreuve d'étape pour la 1ère année du secondaire était distribuée aux écoles. C'est la première fois au Canada que la pratique d'examens écrits en arts plastiques au primaire et au premier cycle du secondaire est expérimentée à l'échelle provinciale. Si ces outils, actuellement d'un intérêt plutôt politique que pédagogique, sont vivement discutés et critiqués en privé dans les salons de professeurs, le débat officiel chez les profs d'arts est tout en leur faveur car la pression sur les enseignants de prouver que leur matière est valable, donc de justifier leur place à l'école, est forte. Par contre, en privé, le prof. d'arts est presque toujours d'avis qu'une meilleure façon de faire face à la demande est de pratiquer la résistance qu'Habermas nous recommande.

> Survival of the arts actually depends not upon successfully accommodating the demands of the prudes, but in resisting them effectively and asserting on the contrary our primary commitment to passion and sensuality. (Ross, 1986)[1].

Le grand débat autour de cette question d'évaluation est un signe de notre temps (Cronbach)[2]. Si plusieurs chercheurs en arts plastiques ont adopté une méthode centrée sur le processus de création (Lambert, 1988[3]; Wolf, 1989[4]; Grosh, 1990[5]) et donc sur l'évaluation formative, la rhétorique[6] tourne surtout autour d'une préoccupation avec l'élaboration de «tests» que l'élève effectuera de la façon traditionnelle, avec papier et crayon.

---

1 Ross, Malcolm (1986). "Against Assessment". Dans M. Ross (Éditeur) : *Assessment in Arts Education*. Oxford : Pergamon Press, pp.83-93.

2 Comme disait Lee Cronbach (1980), un des chercheurs les plus influents en mesure et évaluation, "A demand for accountability is a sign of pathology in the political system". *Toward Reform in Prom Evaluation*. San Francisco : Jossey-Bass, p. 4.

3 Lambert, Nancy R. (1988). *Description and Interpretation of Four Children's Art Serials from the Lived Experience of a Pedagogical Dialogue*. Thèse de doctorat en art éducation, Faculté des beaux-arts, Université Concordia.

4 Wolf, Dennie P. (1989). "Portfolio Assessment : Sampling Student Work". *Educational Leadership*, avril, pp. 34-39.

5 Grosh, Scott (1990). "Reflection and Assessment within a Developing Portfolio Culture in the Middle School". *Portfolio : The Newsletter of Arts PROPEL*, 1, (6), pp. 2-5.

6 MacGregor, Ronald N. (1992). "A Short Guide to Alternative Assessment Practices". *Art Education*, 45, (6), pp. 34-39.

**Formation des maîtres**

Le désenchantement que vivent des artistes-éducateurs au Québec, comme dans le reste du Canada (Taylor, 1993)[1] et aux États-Unis, est un phénomène qui devrait intéresser les administrateurs et les technocrates de l'éducation car leur identité en tant que composante institutionnelle est essentiellement un contrepoids aux excès d'objectivation sans recours au sensible (Pearse, Taylor, Snider, 1992)[2]. Si dans le privé de leur atelier et dans la relation pédagogique particulièrement intime que les artistes-éducateurs et apprentis ont traditionnellement connue, les enseignants n'ont plus l'impression d'apporter quelque chose de spécial aux élèves, quel espoir reste-t-il que quelque part ailleurs, cette chose magique et catalyseur des énergies créatrices, existe ?

Afin de respecter mes obligations de formateur de maîtres, j'enseigne, du mieux que je peux, dans une situation lamentablement sans cohérence et continuité en ce qui concerne les arts, la didactique des arts plastiques, c'est-à-dire, les moyens de transmettre les rudiments des arts plastiques aux groupes-classes dans le système scolaire conformément aux indications des programmes d'études institutionnels. C'est une fonction que j'exerce depuis plus d'une vingtaine d'années. Auparavant j'ai œuvré cinq années en tant qu'enseignante dans le système public. Pendant ces années, mes idées directrices (toutes identifiables sous la rubrique du «modernisme»)[3] n'ont à peu près pas changé même si ma pratique, en s'adaptant aux comportements de groupes-classes continuellement en changement et aux directives institutionnelles de plus en plus contraignantes, a subi des mutations importantes. Pour illustrer la nature de ces automatismes de pensée, je vais vous raconter, en bref, quelques incidents.

---

1 Dans ce sens, le témoignage d'un formateur de maîtres en arts plastiques en Nouvelle-Écosse nous informe éloquemment : *The traditional gap between the art education theorists and the practitioners seems narrower than it has been for many years. Neither group seems to have much respect for what they do, nor much conviction in (or love for) their respective vocations. The teachers all too often, blame the university art educators for not providing leadership for effective liason between the two groups. They look to the parents, the public, the low priority of the arts in the system of government funding, and general societal ills to find and place the blame for the lack of joy and commitment that are all too prevalent amongst art educators.* Taylor, Cynthia (1992). "Up from the Depths : A Search for Meaning". *NSCAD Papers in Art Education*, volume 6, Nova Scotia College of Art and Design, pp. 78-79.

2 Pearse, H.; Taylor, C.; Snider, A.B. (1992). "The Lost Art of Pedagogy : An Exploration in Three Parts". *Canadian Review of Art Education : Research and Issues*, 19, (1) pp. 60-72.

3 Pour une description des liens entre l'éthique et l'artistique en éducation comme dans la critique, voir Danto, Arthur C. (1990). *Encounters and Reflections : Art in the Historical Present*. New York : Farrar Straus Giroux, pp. 6-9.

Une fois, au tout début de mon engagement à la Faculté, le Doyen, dans une conversation à propos d'un cours que je donnais, m'a posé la question suivante : «l'étudiant, doit-il créer dans les cours de Bacc. ou serait-il préférable de le préparer à une création éventuelle au niveau de la Maîtrise, ou encore mieux, du Doctorat ?». J'ai répondu instantanément : «Il doit créer dès le début». Le scepticisme sur le visage de mon interlocuteur m'a laissé savoir que j'avais mal répondu. Plus tard, en tant qu'agent de développement pédagogique au M.É.Q., le Directeur de l'unité que je représentais m'a posé la question : «Est-ce mieux, afin de bien orienter nos actions, de croire que le public doit bien faire de l'art ou doit bien consommer de l'art ?». Encore, sans réflexion, ma réponse s'imposait trop spontanément. Une autre fois, je me trouvais à défendre mes objectifs de plan de cours auprès du directeur du département dans un échange passionné et moins que cordial. Lui, il était d'avis que le meilleur service que je pouvais rendre aux futurs maîtres était de les habituer à l'utilisation des infrastructures et des ressources culturelles dans la communauté : moi, éternelle prisonnière de schèmes mentaux qui m'empêchaient de faire équivaloir connaissance institutionnelle et compétence en éducation, je tenais à mes ateliers pratiques de manipulation de matériel d'arts plastiques. Je dois me poser la question, d'où vient cette croyance dans la suprématie de l'expression personnelle et sensible sur les autres modes discursifs, tous plus simples d'un point de vue didactique et plus efficaces en ce qui a trait à l'emploi du temps. Est-ce une fantaisie que je crée pour me protéger de la dure réalité des discours «scientifique» au sens scientiste et positiviste ? Au contraire, ma position est bien défendue par les recherches les plus récentes dans la psychologie du développement cognitif[1]. Je n'ai pas l'intention d'élaborer une justification de ma pratique, une pratique typique des professeurs d'arts ayant une formation initiale en beaux-arts, une formation qui ne peut pas se substituer à d'autres car c'est la seule qui accorde primauté à l'expérience esthétique. Cependant, je saisis l'occasion de souligner la longévité de cette idée et le fait que, dans chaque décennie, un porte-parole de cette idée apparaisse crédible aux yeux du monde général de l'éducation. Pendant les années quarante, c'était Herbert Read[2], philosophe et sociologue; pendant les années cinquante, c'était Viktor Lowenfeld[3], psychologue clinicien; pendant les années soixante, c'était Rudolf Arnheim[4], gestaltiste et psychologue de la

---

1 Gardner, Howard (1990). *Art Education and Human Development*. Los Angeles : Occasional Paper 3, The Getty Center for Education in the Arts.

2 Read, Herbert (1943). *Education Through Art*. London : Faber & Faber.

3 Lowenfeld, Viktor (1957). *Creative and Mental Growth*. New York : Macmillan.

4 Arnheim, Rudolf (1969). *Visual Thinking*. Berkeley : University of California Press.

perception; les années soixante-dix ont été marquées par Elliot Eisner[1], savant des sciences de l'éducation; avec les années quatre-vingts, le discours de Howard Gardner[2], psychologue de la cognition devient la référence principale des chercheurs qui appuient l'idée de la primauté du sensible et de l'expérience esthétique dans le processus de construction de la connaissance.

Par conséquent, insister sur le rôle important des programmes d'arts plastiques dans l'éducation, que ça soit préconisé par l'A.Q.É.S.A.P. ou des discours savants de l'éducation, n'est pas vraiment farfelu. Pourtant, étant donné la situation de crise de l'école (Carbonneau, 1993)[3], les arts, en tant que programmes, sont les premiers éléments du curriculum scolaire à être trivialisés. Compte tenu des arguments solides, on peut s'interroger sur la raison de cette banalisation généralisée.

> Could it be that the education of those in power has been so lacking that they never have been exposed to the potential of art learning or never have encountered these ideas ? Could it be that educational administrators operate from a world view that is so mechanistic and technocratic that it sees the arts as alien phenomena ? (Pearse, 1992, p. 89)[4].

Si les administrateurs (de même que les parents et, pour aller au fond des choses, la société !) interprètent mal la mission des arts à l'école presque vingt-cinq années après le fameux Rapport Rioux[5], il faut prendre au sérieux la possibilité qu'il y ait une erreur fondamentale dans notre conceptualisation de la façon d'inclure l'art dans le curriculum. C'est comme si, à défaut d'alternative, les arts se sont contentés de prendre leur place en rang d'oignons à côté des autres disciplines scolaires. Ils ont bien su faire leurs preuves car un coup d'oeil aux programmes d'études révèle des objectifs pertinents qui donnent suite à des démarches pédagogiques logiques et séquentielles : comme nous l'avons déjà constaté, ils bénéficient de l'appui partiel des enseignants et du soutien assez massif des professeurs

---

1 Eisner, Elliot (1979). *The Educational Imagination.* New York : Macmillan.

2 Gardner, Howard (1983). *Frames of Mind : The Theory of Multiple Intelligences.* New York : Basic Books.

3 Carbonneau, Michel (1993). "Modèles de formation et professionnalisation de l'enseignement : analyse critique des tendances nord-américaines". *Revue des sciences de l'éducation*, XIX, (1), pp. 33-59. "Même si l'on observe des différences importantes entre la façon dont chaque pays occidental vit ou formule sa problématique éducative, un point commun les rassemble tous : l'école et l'enseignement font face à de nouveaux défis qui forcent leur remise en question" p. 41.

4 Pearse, Harold (1992). "The First to Go : Message or Myth ?". *NSCAD Papers in Art Education*, 6, pp. 85-91.

d'arts. Jusqu'à un certain point, du fait que les programmes d'études sont centrés sur la capacité de l'élève de faire et de voir son image ainsi que ceux de ses pairs (ce qui traduit par une vision radicalement subjective et intersubjective des arts), ils reflètent le monde des arts. Ce lien avec l'art du monde adulte est capital[1], mais il ne faut pas oublier que le domaine de l'art est sans consensus :

> ...in the mid-1960s a deep revolution in the history of art took place, so deep, in fact, that it would not be an exaggeration to say that art, as it has been historically understood, came to an end in that strange and tumultuous decade[2].

Donc, malgré la cohérence interne des programmes et de leur pertinence par rapport à l'éducation générale de l'enfant, c'est très difficile de défendre les programmes du point de vue de leur correspondance avec l'art actuel.

Mais il y a une autre approche à l'intégration des arts dans le projet éducatif, une approche capable, à mon avis, de renouveler l'école (Perron, Lessard, Bélanger 1993, p. 11)[3] et donc, d'effectuer le changement tant souhaité de part et d'autre et qui est paradoxalement cohérente avec les prémisses transparadigmatiques de l'art actuel. C'est à la fois, plus modeste que les programmes actuels, car les intentions par rapport à la formation en arts ne vont pas aussi loin, et plus ambitieux, car tous les acteurs sur la scène de l'éducation doivent, plus ou moins activement, appuyer le projet.

---

5 Rioux, Marcel (Président) (1968). *Rapport de la Commission d'enquête sur l'enseignement des arts au Québec*. L'Éditeur officiel du Québec.

1 Van der Maren, Jean-Marie. "Savoirs enseignants et professionnalisation de l'enseignement". *Revue des sciences de l'éducation*, XIX, (1), "Les savoirs savants des disciplines contributoires sont importants à la culture intellectuelle et à la formation à la pensée rationnelle des enseignants, mais que leur enseignement doit correspondre à l'état du jour des problèmes et des démarches, tels que posés maintenant dans ces disciplines" (p. 164), pp. 153-173.

2 Pour situer mieux sa thèse, voir le chapitre intitulé *artphilohistocritisophory* dans lequel Arthur C. Danto (1990). *Encounters and Reflections : Art in the Historical Present*. New York : Farrar Straus Giroux, pp. 6-9., fait l'esquisse de la situation de l'art actuel : "It is a historical moment in which art makers, art historians, teachers, philosophers, and critics of art are so interlocked in one another's activities that the making of any artwork whatever - even if it looks absolutely traditional - demands a complex philosophical justification and critical apparatus it is often up to the artist to furnish". Comme nos élèves-enfants tout comme étudiants dans la formation des maîtres, n'ont pas les moyens de nous fournir l'appareil critique afin qu'on puisse reconnaître leurs travaux, notre domaine doit se situer ailleurs que dans la praxis de l'art.

3 Perron, M., Lessard, C. et Bélanger, P. "La professionnalisation de l'enseignement et de la formation des enseignants : tout a-t-il été dit ? ". *Revue des sciences de l'éducation*, XIX, (1), pp. 5-33.

**La didactique artistique**

Voici trois instantanés, pris sur le vif de mon vécu et illustrant une approche qui, en fait, est pratiquée discrètement depuis la dernière «fin-de-siècle», mais qui, à ma connaissance, n'a jamais été expérimentée à l'intérieur de la formation initiale des maîtres. Vous verrez la grande simplicité du propos en ce qui nous concerne car tout est de notre ressort. Ça ne touche ni à la politique ni à l'économique : c'est purement la didactique.

J'observe une classe de chimie. Trente-cinq jeunes de douze/treize-ans, assis sur des tabourets avec des planches à dessin sur les genoux, entourent une table sur laquelle sont placés quatres brûleurs Bunsen. Allumés et contenant des liquides combustibles variés, les brûleurs sont l'objet du regard concentré des élèves qui ont en main, des plumes chargées d'encre de chine noir. Après un échange de quelques minutes au sujet de la différence des couleurs des liquides et des flammes et de la variation de hauteur, de largeur et de luminosité des flammes, les élèves doivent décrire minutieusement leurs perceptions au moyen de mots, de phrases, de paragraphes, tout en soignant la calligraphie et en élaborant des mises en pages réfléchies. Ils savent que, dans le cours de dessin de l'après-midi, ils auront à dessiner de mémoire, uniquement avec l'aide des notes qu'ils prennent en ce moment, les quatres brûleurs. Dans les circonstances, ils sont très attentifs. Plus tard, dans le cours de dessin, je vois chaque enfant, avec des craies de cire sur ce papier rugueux, de bonne qualité, compléter, à sa satisfaction et de façon personnelle, l'interprétation de la transparence des liquides varicouleur et la luminosité des diverses température du feu. Dans ce dialogue pédagogique, les moyens de rendre les dessins/planches techniques, c'est-à-dire, la calligraphie, la mise en page, les contours et la coloration, sont aussi importants que la bonne information à propos d'une certaine réalité perçue. L'expérience esthétique[1] permet un degré intéressant d'autonomie qui donne suite aux réalisations authentiques dans un cours de sciences !

Pendant une randonnée touristique en Provence au début du mois de juillet, je rencontre une enseignante avec sa classe multiâge de l'école du village local. Les élèves, qui proviennent de la petite enfance à l'adolescence, sont installés sur un belvédère avec leurs boîtes d'aquarelles, leurs cahiers de croquis et leurs crayons. Ayant comme thème, choisi par la titulaire, «les champs de lavande», chacun des groupes d'âges interprètent le paysage selon leur perspective personnelle : les tout-petits regardent un coquelicot à quelques pieds de distance ou peignent des clowns, des bonshommes; les enfants plus âgés organisent

---

1 Dufrenne, Mikel (1953). *Phénoménologie de l'expérience esthétique*. Paris : Presses Universitaires de France.

leurs pages en étagement et démontrent un peu d'inconfort avec la difficulté d'obtenir une coloration correspondant à ce qui est devant eux; les plus âgés procèdent dans la bonne tradition des aquarellistes/paysagistes. Je suis, bien entendu, émerveillée par la scène. Dans un court échange avec la maîtresse de la classe/école, je lui fais part de la nature séquentielle de nos programmes au Québec et du débat concernant la transmission des programmes opposant les généralistes et les spécialistes. Elle semble trouver la controverse bizarre. «Mais, c'est notre rôle d'être le lien entre le monde de la poésie et le monde ludique des enfants !», s'exclame-t-elle sans hésitation.

Maintenant, mon expérience de prof. d'arts. Les cours d'arts plastiques que je donne à la Faculté incluent tous une composante de production d'images personnelles, question d'habituer les futurs maîtres à la notion d'authenticité qui est à la base de nos programmes d'études. Pourtant, le contexte, par rapport à un vrai cours d'arts, est artificiel car les étudiants n'ont pas en vue de devenir des artistes mais plutôt de devenir des titulaires de classe. Étant donné la nature "thématique" de nos programmes, c'est-à-dire qu'ils donnent priorité à l'interprétation du vécu de l'apprenti-artiste, je suis toujours à la recherche de thèmes collectivement motivant pour encourager l'engagement intense avec des matériaux et des techniques que l'apprentissage en arts nécessite. Pendant que je suis au prise avec ce problème de thèmes significatifs pour mes étudiants, il y a un cours donné à côté par un professeur de français en littérature enfantine où les étudiants composent et illustrent leurs propres contes. Les récits sont extrêmement personnels, il y a ainsi une garantie de l'importance du thème pour l'étudiant, mais les illustrations témoignent souvent d'une grande dépendance avec les conventions et sont remplies d'emprunts. Ceci ne me surprend pas car je sais que l'acquisition d'une aisance avec le dessin doit se cultiver sur une période d'années. Je sais aussi, par contre, qu'ici nous manquons une belle opportunité d'intervenir et de créer du sens où pour le moment il n'y en a pas. Car, si dans la formation des maîtres l'authenticité[1] des dessins des futurs maîtres était aussi un objectif à l'intérieur d'un cours de

---

1 Crowther se base sur la notion de "facticité" élaborée par Heidegger (Discourse on Thinking, New York : Harper Colophon, 1969, pp. 45-46) pour démontrer pourquoi l'action authentique à l'école ne peut pas être entièrement autonome. Les exemples d'une pratique pédagogique donnée précédemment reflètent ce que Heidegger appelle l'approche "méditative" de la pensée et du langage par opposition à l'approche plus habituelle à l'école qu'il appelle "calculative". Crowther s'explique : "Language works by chopping Being into facts that are easily assimilated by a finite consciousness. What is educationally problematic about this is, not simply that in its differentiation into forms of knowledge language misrepresents the unity and continuity of Being, but that the linguistic act itself tends to commit ontological violence (pp. 20-21)". Crowther, Paul (1981) "Autonomy and Authenticity : A "Prelude to Educational Hermeneutics". *Educational Philosophy and Theory*, 13, pp. 15-22.

français[1], le projet que nous considérons incomplet, celui de la modernité, ne serait pas aussi utopique qu'actuellement et notre pratique de la résistance serait en route.

**Conclusion**

Permettez-moi une dernière anecdote. J'écris ce texte au mois de juillet et hier, nous avons décidé d'enlever de notre jardin la souche d'un bouleau planté il y a une dizaine d'années mais en apparence, depuis l'apparition des feuilles ce printemps, complètement mort. Le bouleau avait été choisi avec soin en tant que pièce centrale du jardin pour sa blancheur veloutée, sa forme en triple tronc, son feuillage délicat, mouvant, laissant passer les rayons de soleil par petites gouttes. Admiré de tout le voisinage, l'arbre est devenu de plus en plus grand et beau pendant sept années. Or, peu à peu dans les trois ans qui suivaient, la maladie a pris le dessus. Ne voulant pas ajouter aux poisons qui se trouvaient déjà dans l'environnement, nous avons rejeté l'idée d'un traitement avec pesticides et laissé notre bouleau mourir de sa belle mort, espérant toujours, jusqu'à hier, qu'une vitalité soudaine et miraculeuse lui redonnera son éclat original. Nous avons entrepris la tâche d'enlever l'arbre sachant que le déterrement d'un arbre enraciné depuis dix ans est long et pénible. Imaginez alors notre surprise de découvrir que l'arbre n'avait pas d'autres racines que les racines visibles en surface de la pelouse et que le déracinement se faisait alors, sans l'aide ni des voisins ni d'une machinerie quelconque. La piètre condition du système des racines rendait manifeste la raison de la maladie de notre bouleau, l'arbre n'ayant tout simplement pas d'infrastructure minimale pour se protéger contre les parasites.

Si nous acceptons l'analogie entre le bouleau, tant aimé mais mal enraciné dans mon jardin, et les arts qui n'ont plus de pertinence en tant que partie intégrante du projet éducatif dans leur rôle actuel de programmes distincts l'un de l'autre et distincts aussi des autres programmes d'études, donc, mal enracinés dans le geste pédagogique, nous comprenons aussi que c'est dans l'ordre des choses que les arts cherchent à changer leur relation avec l'institution qu'ils servent, l'école. L'art ne doit pas être un objet d'éducation isolé dans le curriculum scolaire mais plutôt l'indispensable médium de l'éducation.

---

1 L'éducateur anglais Peter Abbs recommande le remplacement de "art education" (le modèle que nous avons adopté ici au Québec), par "aesthetic education" (l'esthétique étant intrinsèquement valable et n'ayant pas besoin de justification quelconque en tant que partie intégrante du système scolaire) et inclut la littérature et le cinéma en plus des quatres disciplines de nos programmes, l'art dramatique, la musique, la danse et les arts plastiques. Abbs, Peter (Éditeur) (1987). *Living Powers : The Arts in Education*. East Sussex : The Falmer Press.

# L'AIGLE BICÉPHALE OU L'UTOPIE DU POUVOIR PARTAGÉ

Gisèle BARRET
Université de Montréal

Je voudrais, à titre de préambule, vous raconter quelques-unes de mes réactions depuis le jour où me parvint l'heureuse nouvelle et la flatteuse invitation à partir desquelles nous sommes tous ici réunis. Ce qui me frappa tout de suite fut la merveilleuse occasion de pouvoir à mon tour faire l'hommage de celui qui tant de fois osa parler - trop positivement - de ma petite oeuvre et de ma non moins petite personne. Mais, le faisant, cela ne pouvait être ni renvoyer l'ascenseur, ni rendre ce que l'on a reçu au centuple : dans notre cas, ce ne serait que politesse formelle, indigne de notre estime réciproque. Apprécier l'idée, saisir l'occasion, trouver un prétexte et... participer dans la joie.

Ma deuxième réaction fut d'examiner l'habillage de l'événement (ou de l'objectif principal). En renversant l'un des titres de ma prochaine communication[1], je dirais que je regardai les deux masques posés sur le désir : la formation des maîtres et la pédagogie de l'autonomie, reconnaissant que, dans un cas comme dans l'autre, les prétextes collent bien au texte - si j'ose dire - que les masques révèlent ou peuvent révéler le visage[2], bref qu'André Lefebvre, formateur de maîtres, est un modèle de pédagogue de l'autonomie et qu'il est bien normal que ce colloque soit consacré à ces deux thèmes.

Croyez-vous que je m'égare ou que j'outrepasse la consigne ? À peine - encore que l'idée de la transgression comme preuve d'autonomie[3] ne serait pas ici déplacée et, de plus, me concernant, elle n'est que plus pertinente, pour ne pas dire jubilatoire. J'espère bien que vous approuvez mon jeu et que vous êtes d'accord pour entrer dans cette

---

1 "Le désir sous le masque", communication proposée à la deuxième Biennale de l'éducation et de la formation prévue à Paris, en avril 1994. Il s'agit d'une proposition faite aux jeunes chercheurs de commencer à se questionner sur le désir qui les a amenés dans tel domaine, à travailler sur tel sujet.

2 Est-il besoin de rappeler ici l'étonnante étymologie étrusque (hypothétique) où masque signifiait personne avant de signifier personnage. Quelle ambiguïté !

3 Cette idée n'est pas originale, c'est la géologie qui a réactivé l'origine étymologique (traverser, dépasser) en "transgressant" le sens imposé par le latin chrétien (et la morale biblique) qui a accentué pendant des siècles l'aspect de faute, de péché, de "viol de la loi". Or, comment trouver sa "propre loi" (autonomie) sans traverser puis dépasser celle que nos maîtres nous ont enseignée - pour ne pas dire imposée ?

parenthèse ludique qui est aussi légitime en expression dramatique qu'en ce qui concerne notre colloque, notre ami André Lefebvre (vous remarquez que je n'ai pas dit notre frère, craignant un jeu de mots douteux[1]).

Ma troisième réaction - qui sera la dernière dite, sinon vécue - s'est manifestée sous forme de question car, si je pouvais bien comprendre en quoi ma présence était heureuse et indispensable à cet événement - imaginez-vous que j'aurais pu ne pas en être ? - je me demandais comment une communication sur l'expression dramatique pouvait ajouter à tout ce qu'André savait de mes recherches - pardon, je devrais dire de mes réflexions - lui qui a lu tout ce que j'ai écrit, qu'il a si longuement et précisément commenté.

J'ai alors pensé à l'un de mes derniers textes inédits, inconnu de lui, auquel, par le plus grand des hasards, je trouvais après coup des rapports avec les prétextes de notre colloque. Il concerne la question du sens ou plutôt de sa mise en jeu dans la didactique de l'expression dramatique, et il est évident qu'il s'agit bien là de la question première - sans doute la plus difficile - celle à laquelle il faut bien un jour arriver à répondre afin de justifier *a posteriori* toutes les prises de positions antérieures, c'est-à-dire, dans mon cas, toute ma carrière à l'Université de Montréal.

C'est ainsi que par un juste retour des choses, notre dialogue avec notre collègue en est un sur nos carrières - j'ai dit notre collègue, j'aurais dû dire nos collègues, bien que je ne puisse me flatter de connaître Bernard Lefebvre comme je connais son grand frère André - pardon, le jeu de mots est ici inévitable ! Mais je profite de la parenthèse pour dire que j'ai toujours eu beaucoup de plaisir à croiser brièvement et ludiquement la complicité souriante et étonnante de Bernard, ce collègue de l'autre Université, que je connaissais si peu et qui me renvoyait pourtant plus d'estime que certains de ma famille universitaire.

Mais il n'y a rien là que de très ordinaire, que chacun peut vivre dans son entourage, n'est-ce pas ? Je préfère me réjouir de l'amitié irrationnelle que de déplorer l'inimitié, aussi irrationnelle, du reste.

De ce texte sur le sens, que j'aime bien, je dois l'avouer, peut-être parce qu'il est resté inconnu, lui, le mal-aimé, le rejeté, l'impublié - pardon à Alain Rey pour ce néologisme, mais je ne peux tout de même pas accepter de dire qu'il était impubliable sous pré-

---

1 Je ne sais si la renommée de la figure bien connue et révérée des Québécois - en particulier des Montréalais - du frère André a passé les frontières du Québec, mais sûrement que mes collègues de l'U. de M. et de l'UQAM ont saisi l'allusion. Les autres ne m'en voudront pas pour cette hagiographie locale.

texte que ce mot, lui, est acceptable[1] - de ce texte, donc, je voudrais vous proposer, et offrir à André, ma définition personnelle du concept de modèle car, d'un côté, il s'agit bien d'un concept-clé en formation des maîtres et, de l'autre côté, il s'agit aussi de voir comment on peut s'en sortir pour accéder à cette autonomie dont tout le monde parle mais que bien peu arrivent à vivre (alors, imaginez, faire vivre ! ...).

J'ai essayé de repenser à cette question du modèle en dehors des définitions des uns et des autres, et aussi de rendre la question pertinente pour de jeunes chercheurs en didactique des activités dramatiques, peu familiers des terminologies - méthodes - instruments - impératifs des sciences de l'éducation[2]. Il faut avouer que nos discours sont parfois d'une opacité telle qu'ils rebutent les plus brillants de nos jeunes artistes/intellectuels qui sont mordus de pédagogie et qu'ils pervertissent irrémédiablement nos pédagogues de l'art qui espèrent trouver un langage plus adéquat à défaut de plus artistique. Je ne peux pas dire que j'ai réussi à résoudre ce casse-tête; je dis seulement que j'essaie, que je m'évertue sans cesse afin que, demain, les autres qui suivent - qui nous suivent - prennent le relais et s'évertuent à leur tour. Le mythe de Sisyphe est loin d'être vidé de son sens tragique terriblement humain.

Dans mon projet absurdement prométhéen, je voulais m'élever au-dessus des définitions trop pointues ou partielles, trop techniques ou opérationnelles, en cherchant ce qui était commun à tous ces modèles, ce qui pouvait faire réfléchir sur le sens même des composantes de ce modèle afin, utopiquement sans doute, que chacun puisse être capable de construire le sien. Vous voyez pourquoi je parle de Prométhée, cet humaniste voleur de feu, cet orgueilleux haïssable, merveilleux exemple de courage et de démesure[3].

---

1 Je dois reconnaître que ce n'est pas la faute de mon texte s'il n'a pas été publié mais bien la mienne car, ne pouvant le présenter au séminaire de recherche pour lequel il avait été rédigé, j'ai dû subir la juste sanction de la non-publication - ce qui m'a permis d'en remodeler une partie pour cette communication.

2 Je remercie ici l'Université de Paris III qui, en m'invitant à donner un séminaire de DEA aux étudiants de l'Institut d'Etudes Théâtrales, m'a donné du même coup l'occasion de traiter cette question.

3 Après l'apologie de la transgression, voilà que j'encourage la démesure ! Étonnant, qu'en pensez-vous ? Mais rassurez-vous, cette goutte d'eau - ou de soufre - ne risque pas de polluer le lac tranquille de l'ordre et de la raison de la pédagogie traditionnelle qui, du reste, sait admirablement récupérer les atypiques - voyez André Lefebvre et sa magnifique carrière ! Et regardez la mienne, pas si mal, pour une marginale, non ?

Après bien des errances sur lesquelles je ne puis m'attarder[1], j'en arrivai à la conviction que, quel que soit le modèle, on était toujours en présence, implicitement ou explicitement, de cinq paramètres (variables, facteurs, composantes, éléments, je laisse à chacun le choix du terme qui lui convient le mieux ou qui lui parle le plus[2]).

Je voudrais vous en dire quelques mots seulement car, comme vous le verrez, chaque paramètre ouvre sur de larges horizons que je n'ai ni le temps ni le souffle de parcourir.

Pour qu'il y ait modèle, il faut donc cinq conditions.

Une origine ou un original, que l'on peut considérer sous différents angles : il peut être la source ou encore l'amont du modèle, l'antérieur, ce qui l'a précédé et lui sert de repère, non seulement objet de référence, mais encore objectif principal d'occupation et de préoccupation, au service de quoi ou de qui tout est mis en oeuvre - et en particulier le modèle à fabriquer, toujours postérieur à l'objet, mais pas toujours ni obligatoirement inférieur. Nous pouvons voir que dans certains cas d'objets inaccessibles, le modèle sert de palliatif et finit par être confondu avec l'original idéal (nous en reparlerons). Mais on peut se consoler si on est capable, comme le poète de Rimbaud, de se faire voyant[3].

On ne parle de modèle que lorsqu'il y a deux sujets qui s'en inquiètent :

- le constructeur du modèle qui est aussi le manipulateur et l'intermédiaire entre l'original et le bénéficiaire (celui qui contrôle le mode d'emploi);
- le bénéficiaire, celui qui se sert du modèle pour atteindre l'original, et par atteindre, j'entends à la fois apprendre et apprécier, c'est-à-dire savoir et jouissance.

Il faut aussi une conception, c'est-à-dire une certaine idée, vue ou vision de cette origine (conception philosophique, esthétique, scientifique... pédagogique) qui est déjà une façon de la saisir ou de la vivre avant même de construire le "pont" qui va y conduire -

---

1 C'est pourtant ce que je devrais faire, car c'est dans les rencontres que procure le voyage que l'on découvre les richesses du processus, du mouvement vital. Pardonnez-moi de sacrifier l'essentiel et de sauter par orgueil et faiblesse à ma petite trouvaille.

2 On a tendance à oublier l'effet tyrannique de la terminologie spécialisée; mais lorsqu'on s'adresse à des publics hétérogènes, en-dehors de l'orthodoxie des sciences de l'éducation, quand on met ensemble, même au niveau de la maîtrise et du doctorat, des praticiens en art - ce fut le cas à Paris III - on s'aperçoit qu'il faut adapter ses habitudes linguistiques si l'on veut véritablement communiquer avec les étudiants.

3 Rimbaud, Arthur, *Correspondance*, à Paul Demeny, 15 mai 1871, Gallimard. "Le poète se fait voyant... il arrive à l'inconnu et quand, affolé, il finirait par perdre l'intelligence de ses visions, il les a vues".

ce qui donne au constructeur une dimension presque surhumaine, faisant de lui une sorte de démiurge ou d'apprenti sorcier, selon.

Il faut également avoir recours à une représentation de cette origine, c'est-à-dire à une formulation (qui sert d'identification provisoire), une analyse articulée et fonctionnelle (par exemple une sorte de système axiomatique, ou encore un ensemble d'hypothèses et de déductions en une organisation "logique") qui ne tue pas l'objet en ses composantes, mais permette de mieux le saisir, de l'apprécier dans tous ses aspects, ses qualités, ses fonctions; il s'agit souvent d'une transposition, ou reproduction, ou encore reconstruction qui fonctionne "à l'écart" comme double ou substitut ou équivalent/ différent. Là encore, il vaut mieux ne pas confondre.

C'est de cette représentation dont on parle le plus souvent quand on traite de modèle.

C'est ici aussi que l'on trouve la plus grande diversité, les modes, styles ou formes de représentation parmi lesquels le cadre analytique, le schéma, le graphique, instruments bien connus des constructeurs de modèles didactiques, mais aussi la métaphore, représentation poétique que personnellement j'affectionne tout particulièrement, même si elle n'est pas reconnue en science de l'éducation.

Enfin, il faut une intention (une volonté) - direction, mouvement, énergie - en somme, un désir, celui du chercheur ou du constructeur dont je parlais tout à l'heure, désir souvent provoqué par la demande ou la nécessité - en tous cas, dans le domaine de la didactique de l'éducation, désir qui relie les deux sujets, le maître et l'élève, l'initié et le néophyte, le didacticien et celui qui lui donne sa raison d'être, le "didactisé" en quelque sorte.

J'aurais peut-être dû commencer par cette cinquième variable sans laquelle les quatre autres restent sans vie, prisonnières du livre ou du discours.

On peut reconnaître approximativement dans les quatre premières variables les questions habituellement considérées lorsqu'on parle de modèle didactique[1], à quelques nuances près cependant :

---

1 Cf. Racette, Geneviève. "La mise en place de modèles didactiques d'utilisation des musées : implications pour le monde de l'éducation", in *Modèles didactiques d'utilisation des musées* . Actes du Colloque "Musée et éducation", novembre 1985, p. 15.

L'ordre (ou le sens) de l'énumération n'est pas anodin; il oriente l'ensemble et éclaire l'auteur au lieu de voiler sa subjectivité sous une objectivité qui est, à mon avis, un non-sens ou un faux-sens.

La question du quoi est posée dans sa complexité, d'une part en différenciant l'objet (contenu) ordinairement connu du didacticien, de l'objet inconnu de l'apprenant; d'autre part en montrant que cet objet connu devient l'objectif à connaître, donc l'objectif à la fois du didacticien et de l'apprenant. Il faudrait insister sur cette dissymétrie où celui qui semble avoir l'avantage (du savoir) n'est pas toujours avantagé - mais je n'ai pas le temps de m'attarder.

Cet objet est donc complexe par son double statut et sa double qualité. De plus, il est antérieur à la situation pédagogique, indépendant d'elle et jouissant d'une existence propre (c'est le cas de toutes nos disciplines); il est aussi permanent dans la situation pédagogique comme objet et comme objet de préoccupation; il est enfin postérieur à la situation pédagogique qui, elle, prend fin lorsque l'objet est révélé, l'objectif atteint.

On peut donc dire que l'objet du modèle didactique est à tout le moins double. De plus, il n'est pas certain que l'objet découvert par l'apprenant soit celui connu du didacticien - fort heureusement - et il faudrait ajouter que chaque apprenant d'une même situation pédagogique découvre un objet différent, que seule l'illusion des formulations pédagogiques fait passer pour identique. Cela est surtout vrai des sciences humaines, mais je serais tentée de croire qu'il en est de même des sciences exactes - même si je ne suis pas prête à en faire la démonstration. Je dois me contenter de dire que, en matière d'art, cela me semble non seulement vrai mais absolument indispensable, ce qui, pour l'expression dramatique en éducation, est doublement pertinent.

Je ne m'attarderai pas sur le double sujet, sinon pour insister sur l'importance de mettre sous le même paramètre le couple sans lequel il n'y a pas de situation pédagogique. Même lorsque l'enseignant est remplacé par une machine ou un système qui semble l'exclure, il est bien évident que c'est lui qui a créé les instruments et développé les méthodes et que, symboliquement, sa "présence" signifie que le processus d'apprentissage est en train de se faire.

Remarquons également que, dans la plupart des cas, celui qui crée un modèle reste souvent en dehors de sa création (au-dessus, bien entendu !). Il me semble essentiel qu'il soit dedans, comme ces artistes qui se représentent dans leur peinture, qui se nomment dans leurs oeuvres ou qui apparaissent dans leur film ou sur leur photo. En fait, je trouve

intéressant que le modèle d'un didacticien soit aussi un autoportrait et donc qu'il signifie doublement, alliant le créateur à la création. (Nous avons du reste un célèbre modèle dans la Bible où "Dieu créa l'homme à son image". Puissante métaphore pour le didacticien, même athée !).

J'aimerais rapprocher le troisième et le cinquième paramètre pour en faire une sorte de couple "idéologique" - peut-être aussi parce que cela me permet d'insister sur le thème du double et, par conséquent, de mettre en relief le paramètre un peu à part qu'est la représentation.

En donnant une place à la conception et à l'intention du créateur (du modèle), je crois accentuer ce qui donne du sens au modèle - le mot sens doit être ici pris dans tous ses sens. Il s'agit non seulement de la justification du projet, sa raison d'être, mais aussi de son contexte, de sa mise en relation ou de sa dépendance, de sa relativité, de sa profonde subjectivité, souvent déguisée par le discours objectivant et les formules mathématiques. Il s'agit aussi de sa direction (mouvement et énergie), de ce qui tient aussi de l'intuition, du désir, du goût (et pas seulement du jugement).

Ces sens-là sont trop souvent négligés - ou cachés - ce sont les sens honteux qu'il faudrait réactiver en réconciliant l'éros avec le logos, le sens avec les sens. N'est-ce pas l'essentiel ?

J'en arrive à la question de la représentation, question énorme dont je m'occupe depuis un certain temps et que je suis loin d'avoir épuisée.

Notons encore une fois le double statut du paramètre. D'une part, on peut penser qu'il répond à la question du comment, car tout moyen, méthode, instrument pour accéder à l'objet est, d'une façon ou d'une autre, une représentation (nous reviendrons sur le sens complexe de ce mot). D'autre part, pour ceux aux yeux desquels l'objet se dérobe, reste inconnu ou inintelligible, c'est sa représentation qui prend la place, qui joue le rôle ou fait office d'objet de remplacement en tant que suppléant, substitut ou en quelque sorte comme double équivalent. C'est en cela que la représentation répond aussi à la question du quoi. C'est aussi à cela que je faisais allusion en abordant la question de l'origine.

Ainsi, les quatre paramètres indispensables à la création d'un modèle ont tous des doubles sens - ce qui rappelle la double nature de l'expression dramatique (discipline et

méthode) et mon goût pour la polysémie[1] ou, au moins, pour l'ambivalence, que l'on va du reste trouver dans le cinquième paramètre.

La représentation est sans doute le concept le plus important en pédagogie - et encore plus évidemment en didactique - où tout ce qui est "présenté" est en fait "représenté", exigeant toujours un transfert de sens - ce qui m'a permis d'affirmer qu'en pédagogie, tout est métaphorique[2]. Alors, imaginez, en expression dramatique !

Quel que soit le sens du concept de représentation (en allemand, il y a au moins quatre mots différents qui mettent un peu de clarté dans ce que l'on pourrait considérer comme une métaphysique de la présence[3] : *Vorstellung* / présentation, *Stellvertretung* / représentation, *Darstellung* / mise en scène, *Vergegenwärtigung* / duplication, il s'applique aussi bien au quoi (et au pourquoi) qu'aux deux qui. En ce qui me concerne, une pédagogie de la situation (c'est-à-dire de la présence "ici et maintenant"[4] pourrait peut-être échapper à certaines des aliénations des diverses substitutions (parfois supercheries) qui se donnent comme originaux (êtres ou objets).

Je ne suis pas tout à fait sûre de ce que j'avance, j'exagère sans doute, je généralise trop et, de ce fait, je polémique à tort; mais cela va dans le sens de mon intuition, de mon expérience et de ma réflexion, de ce que j'appelle ma recherche de trente années de pratique et de didactique de l'expression dramatique.

Ce que j'en conclus - provisoirement - c'est que la pédagogie - ou mieux, la didactique - implique, comme la communication, au moins un double sens et que ce double sens se démultiplie lorsque le nombre des sujets augmente. C'est à partir de là que j'ai développé, pour la formation et le perfectionnement des enseignants, une situation d'apprentissage ludique que j'ai appelée le jeu des hypothèses (ou, sur le mode parodique, la loi des "n plus un") dont l'objectif essentiel est de développer d'autres réflexes que les réflexes

---

1 Cf. Lefebvre, André, *À la rencontre de Gisèle Barret* , Montréal, Recherche en expression, 1989, chapitre 1, "Pédagogie de la polysémie", pp. 15-22.

2 Barret, Gisèle, "Théâtre et/ou éducation, la mise en abyme métaphorique", communication présentée au Congrès de Porto en septembre 1989 et publiée dans *Percursos*, no 2, août 1991, pp. 35-39.

3 Aumètre, Jacques, "Métaphysique de la (re)présentation dans champ sociopolitique", dans J. Boulad-Ayoub (Éditeur) : *Le discours de la représentation*, UQAM, Département de philosophie, 1989, pp. 11-21.

4 Barret, Gisèle, *Essai sur la pédagogie de la situation en expression dramatique et en éducation*, 1ère édition, Montréal, Les publications de la Faculté des sciences de l'éducation, collection Rapports de recherche, Université de Montréal, 1986. 2ème édition, Montréal, Recherche en expression, 1989.

traditionnels à la transmission des savoirs monovalents, de permettre l'ouverture, la tolérance, le questionnement permanent, l'aisance dans ce qui semble être autant la caractéristique de la pédagogie que celle du monde moderne, c'est-à-dire l'incertitude[1].

Car la question qui devrait nous préoccuper est bien celle-ci : comment reconsidérer notre fonction enseignante dans le cas des savoirs mouvants, incertains et ambigus, comment questionner la validité de nos savoir-faire, comment inciter au développement du savoir-être, et particulièrement des rapports rationnel/irrationnel, intelligence/sensibilité, volonté/intuition, etc ? En un mot, comment faire éclater le sens en un feu d'artifice bénéfique dont les retombées ne peuvent qu'éclairer les nouvelles didactiques ?

Oui, comment ? Le suspens sera court car, ce que je sais le mieux, c'est poser la question. Pour la réponse, il faut chercher et toujours chercher avec suspicion, incertitude.

À propos d'incertitude, vous vous demandez peut-être où est l'aigle à deux têtes du titre de la communication annoncée ? Est-ce un coup de théâtre semblable à *La cantatrice chauve* de Ionesco ? S'agit-il de l'invisible Arlésienne, omniprésente quoique toujours absente ? Ou encore une de ces énigmes à décoder, une métaphore impertinente (c'est bien moi, ça !) un mythe poétique - encore une allusion théâtrale - quoi encore ? Certains l'ont peut-être aperçu, volant au-dessus de nous et se moquant de nos airs sages, ennuyés ou ébahis avec un double rire dissymétrique[2], l'un silencieux et plutôt souriant, comme celui d'André Lefebvre, l'autre sonore et démesuré, comme le mien. L'aigle à deux têtes n'est peut-être qu'une image, une illusion, l'éclair du désir d'un soir, lorsque j'ai eu l'idée de cette communication, de ce dialogue avec André Lefebvre. Je suis sûre que vous avez compris que tous ces doubles dont je parle - et que j'ai bien annoncés - que ce goût pour les jeux de miroirs, les croisements, les métissages n'était qu'une façon indirecte de vous parler de deux choses : d'une part ma double vie de française-québécoise naviguant entre deux continents, deux universités, d'autre part ma complicité-duplicité avec André Lefebvre, mon collègue-voisin de bureau-biographe-exégète-conseiller-modérateur-substitut... Il me remplaça tant de fois qu'il est normal que je le prenne parfois pour mon double,

---

1 Barret, Gisèle, "Pour une didactique de l'incertitude", communication présentée au premier Congrès annuel de théâtre et éducation, Porto, juillet 1990, inédit.

2 La dissymétrie, c'était le sujet que je voulais traiter, à partir de Roger Caillois (1973) et du mythe de la licorne (1976). Mais je ne suis pas encore prête à en parler. J'ai besoin d'un peu plus de temps pour le vivre et l'intégrer.

plutôt mon alibi car, quoi de plus rassurant, quand je suis à Paris, de savoir que, grâce à lui, je suis aussi au Québec.

Au fond, je peux bien vous l'avouer à présent, je trouvais bien artificiel - quoique bien commode, plus facile, moins délicat - de faire une communication en guise d'hommage. Je me souviens des *Mélanges pour Jacques Scherer*[1] où tous les hommages - sauf le mien - étaient indirectement adressés sous forme de commentaires scientifiques de haut niveau. J'ai bien essayé d'être digne de mes collègues savants et de contribuer - modestement, bien sûr, mais tout de même - à l'avancement de la didactique des arts; mais je me sens mal à l'aise : ce n'est pas cela que je voulais faire, que je voulais dire. Mais comment être plus directe sans être gênante, à la fois pour les autres et surtout pour le principal intéressé ?

Alors permettez-moi, pour finir, d'être à la fois directe et indirecte en vous disant ce que je pense, ce qui me tient le plus à coeur et que je ne répète sans cesse qu'à de très rares amis, dans les très rares moments de l'intimité la plus subjective : n'attendons pas les fêtes funèbres au banquet desquelles ils seront irrémédiablement absents pour dire aux gens qu'on les aime. Inventons, provoquons, utilisons toutes les occasions de réjouissances en compagnie où l'on peut s'offrir les uns les autres le plaisir réciproque de donner et de recevoir.

N'est-ce pas ce que nous faisons aujourd'hui ? Et n'est-ce pas mieux ainsi ? Je veux le proclamer exagérément pour exorciser mes peurs. Je suis presque obsédée par l'inexistence des attentions portées aux vivants par rapport à ce que je sens comme des absurdités angoissantes : les fleurs réelles ou symboliques abondamment offertes aux morts. Pourquoi ? Pour qui ? Je connais les réponses des rites sociaux, mais elles n'ont jamais opéré leurs vertus en ce qui me concerne : loin d'apaiser mon angoisse ou ma révolte, elles les redoublent. Alors, lorsque les heureux hasards de certaines circonstances me permettent de participer aux hommages aux vivants, ou de les susciter, je m'y jette avec intensité et bonheur, trop rare aubaine pour ne pas être appréciée avec éclats (de rire, bien sûr; tous ceux qui me connaissent me reconnaîtront là sans peine).

Certes, il existe de grands classiques des hommages aux vivants : hommages aux vedettes, aux héros, aux savants, aux hommes politiques, aux retraités qui ont bien mérité de leur localité, de leur travail, de leur famille, aux grands vainqueurs de défis, aux

1 Je me souviens avec bonheur de deux hommages à l'un de mes rares maîtres, lors de son départ à la retraite et au lancement des *Mélanges* où, dans une mise en abyme pédagogique, je lui rendais ce que, sans le savoir, il m'avait autrefois donné. (Nizet, Paris, 1986, pp. 505-512).

obscurs vieux serviteurs de la famille (ah, les centenaires et leur secret de longévité !), de l'école (émotion de la dernière classe, des mélanges en hommage au vieux maître), de l'État (médaille, discours, buste dévoilé, plaque de rue, toutes les marques officielles de la patrie reconnaissante). Des palmes académiques au prix Nobel en passant par le Doctorat Honoris Causa et d'autres titres à vie, la voie est étroite.

Aussi n'est-ce pas de ces hommages-là dont je veux parler. Je veux parler de choses simples, plus ordinaires et pour moi plus évidentes : l'hommage aux êtres, pas aux autorités, l'hommage de l'amour, pas celui de la reconnaissance forcée, l'hommage qui libère, pas celui qui aliène, l'hommage qu'on peut retourner, l'hommage des pairs, des amis, des parents par le sang, le coeur ou l'esprit, l'hommage-cadeau, plus jeu que potlatch, sans arrière-pensée et sans conséquence, l'hommage émouvant et drôle, où l'on ne sait plus s'il faut rire ou pleurer et où, effectivement, on rit et on pleure à la fois[1].

J'ai longtemps cru (et j'ai tendance à croire encore, car l'exception n'ébranle pas la règle) que seuls les Québécois savaient dire l'amour, écrire l'amour, manifester l'amour, la reconnaissance, l'admiration. Eux qu'on dit plus silencieux que les Français sont, dans ce domaine, autrement plus loquaces, tandis que les Français, habiles au discours, restent en général muets pour exprimer les sentiments positifs. Faut-il englober les Européens dans un jugement trop généralisateur pour être exact et juste ?

Si je suis plutôt perçue comme européenne, je me sens aujourd'hui très québécoise, bien que jamais je ne pourrai rivaliser avec André Lefebvre dont les textes, hommages et remerciements à ses amis m'ont toujours émue et fascinée. Et je ne parle pas de ceux qui m'ont été consacrés en plus d'une occasion. En cela, André Lefebvre est pour moi un maître, un modèle inégalable, un de ces exemples que je cherchais tout à l'heure où exceptionnellement le modèle peut dépasser l'original même.

Là-dessus, je crois que j'ai trouvé la liaison avec ma communication prétexte, et avec un bel exemple de dissymétrie qui compense la perte de la communication absente, d'autant plus idéale qu'elle est encore inexistante, objet caché, en gestation, promesse et preuve d'un devenir, d'une sorte d'éternité dont cette communication n'est qu'une représentation provisoire, que j'achève donc ici sur des points de suspension...

---

1 Difficile de ne pas évoquer les hommages à Richard Monod et à André Maréchal rendus de leur vivant au cours des Rencontres franco-québécoises (Paris, 1989; Montréal, 1991).

# LA MUSÉOLOGIE

# EXPLORATION DES BÉNÉFICES QUE RETIRE LE VISITEUR ÂGÉ DU MUSÉE

Hélène LEFEBVRE
Université de Montréal

Le musée est une institution qui se préoccupe d'éducation et doit penser la présentation de ses expositions dans cette optique. En muséologie comme en éducation, on conçoit généralement les activités éducatives à partir des données socio-économiques et des besoins des diverses clientèles qui fréquentent le musée. Cependant, l'adulte et, particulièrement le visiteur âgé, va au musée pour son plaisir et non pour combler des besoins particuliers. Il désire y vivre une expérience enrichissante et se divertir dans ses moments de loisir.

Nous croyons que la connaissance des bénéfices que rapporte une visite au musée permettrait la préparation d'exhibits éducatifs mieux adaptés à ce que le visiteur âgé recherche lors de son passage au musée. Peu d'écrits traitent des gains obtenus par une visite au musée et, lorsqu'il en est question, ils portent à confusion car ils parlent tantôt de bénéfice, tantôt de besoin.

Une étude exploratoire a été menée auprès de vingt-quatre personnes retraités âgées de 55 à 65 ans afin d'identifier ce que peut rapporter la visite d'expositions. Elles ont effectuées trois visites de musées de types différents : un musée des beaux-arts, un musée de sciences naturelles et un musée d'histoire et d'ethnographie. Nous les avons interrogées à la sortie de chaque musée. Comme leur expérience est fraîche, elles en parlent facilement. Nous avons pris soin de choisir des sujets ayant des niveaux de scolarité différents, des activités culturelles variées et des habitudes diverses de fréquentation des musées afin d'obtenir la plus grande variété d'informations possibles. Les entrevues ont été enregistrées sur bandes sonores et leur contenu dactylographié afin d'en faciliter l'analyse.

Nous présentons la notion de bénéfice qui a guidé cette étude, les bénéfices identifiés par les visiteurs pour chaque musée et ceux qui sont constants pour tous les musées.

## Notion de bénéfice

La notion de bénéfice n'a pas été décrite en sciences de l'éducation ni en psychologie de l'éducation. L'essence de ce concept est emprunté au domaine de l'économie et

de l'administration. Ces derniers le conçoivent comme le produit d'une entreprise une fois qu'on a enlevé les charges. C'est un indice significatif du succès d'une entreprise (Bernard, 1975; DuMontcel, 1972; Douglas, 1984). Au musée, le bénéfice d'une visite est un élément résiduel positif et dynamique provenant d'activités physiques, intellectuelles, affectives, réceptives ou actives qui engendrent du plaisir, du bien-être et un enrichissement cognitif ou affectif. Les bénéfices sont les fruits de la visite, les profits, les gains qui en résultent.

**Façon de procéder pour l'étude des bénéfices**

Nous avons demandé au visiteur après la visite de chaque musée de répondre à la question suivante : Quels bénéfices retirez-vous de cette visite ? L'analyse des propos recueillis nous permet d'identifier ceux qu'ils obtiennent au musée des beaux-arts de Montréal, au jardin botanique de Montréal et au musée d'histoire David-M.-Stewart. Dans un second temps, les données recueillies sont reprises, afin de savoir si certains bénéfices apparaissent quelque soit le musée visité.

Nous avons procédé par analyse de contenu en classifiant les propos des entretiens dans des catégories et des sous-catégories. Les catégories retenues sont :

**l'enrichissement cognitif** composé des sous-catégories suivantes : apprentissage, approfondissement des connaissances;

**l'enrichissement imaginatif** composé des sous-catégories suivantes : évocation de situation passée, évocation de connaissances antérieures;

**l'enrichissement affectif** composé des sous-catégories suivantes : plaisir d'être touché par ce qu'on voit, plaisir d'apprécier, plaisir de connaître, plaisir d'imaginer, de passer un bon moment, de ressentir du bien-être.

Une idée abordée deux fois de la même façon n'est notée qu'une seule fois. Les catégories retenues pour analyse sont celles où plus de 33% des visiteurs, soit huit personnes, se sont prononcés. Les autres catégories sont laissées de côté car elles ont peu d'importance. Les tableaux présentent le nombre de visiteurs qui identifient chaque bénéfice dans un musée donné.

Voici les bénéfices de la personne âgée pour chaque musée visité.

**Bénéfices retirés du musée des beaux-arts de Montréal**

ENRICHISSEMENT COGNITIF

| APPRENTISSAGES | APPROFONDISSEMENT DES CONNAISSANCES |
|---|---|
| 16 | 12 |

L'enrichissement cognitif prend la forme d'apprentissage pour 16 visiteurs. Ils s'expriment comme dans les exemples suivants : "Ce sont des peintres québécois du XVIIIième et du XIXième siècle"; "Ah ! je ne savais pas que c'est Borduas qui a peint cette toile"; "C'est un Clarence Gagnon". Douze visiteurs indiquent avoir approfondi des connaissances. Exemples : "Je découvre ces tableaux que j'avais déjà vus"; "Suzor Côté, je pensais que c'était un peintre, finalement, c'est un sculpteur"; "De voir plusieurs toiles d'un même peintre me permet de voir et de comprendre son évolution".

ENRICHISSEMENT IMAGINATIF

| ÉVOCATION DE SITUATIONS PASSÉES | ÉVOCATION DE CONNAISSANCES ANTÉRIEURES |
|---|---|
| 19 | 16 |

Ce bénéfice prend la forme d'évocation de situations passées pour 19 personnes. Par exemple ils disent : "J'ai vu des tableaux de Gagnon dans un musée à Québec"; "Dans ma famille, c'était des sculpteurs : mon grand-père a travaillé avec Laliberté et ma cousine connaissait bien Daoust". Seize visiteurs se rappellent des connaissances comme des notions sur la couleur apprises dans un cours sur la peinture ou les grands courants de la peinture française.

ENRICHISSEMENT AFFECTIF

| PLAISIR D'ÊTRE TOUCHÉ | PLAISIR D'APPRÉCIER | PLAISIR D'IMAGINER | PLAISIR DE RESSENTIR DU BIEN-ÊTRE |
|---|---|---|---|
| 22 | 8 | 9 | 13 |

L'enrichissement affectif est principalement le plaisir d'être touché par ce qu'on voit. Vingt-deux visiteurs expriment ce plaisir comme ceci : "Quelle belle toile !"; "As-tu vu la luminosité : extraordinaire !". Ressentir du bien-être est un bénéfice pour 13 visiteurs. Exemples : "Je me sens toujours bien quand je viens visiter cette galerie". Le plaisir de rêver, de laisser aller son imagination est mentionné par neuf personnes. Elles disent : "Cette dame porte une superbe blouse, on dirait des ailes d'ange; elle a d'ailleurs une figure angélique". Enfin, le plaisir d'apprécier ce qu'on voit est aussi un enrichissement pour neuf autres sujets. Ils disent : "Que c'est agréable de se laisser imprégner et de pouvoir apprécier les oeuvres de maîtres".

Au musée des beaux-arts, la personne âgée est capable de retirer des bénéfices variés. Ils se composent d'apprentissages, de l'approfondissement de ses connaissances, de l'évocation de souvenirs et de notions déjà acquises, du plaisir d'être touché par les exhibits, de les apprécier, de laisser aller son imagination et de ressentir du bien-être.

**Bénéfices retirés du jardin botanique de Montréal**

ENRICHISSEMENT COGNITIF

| APPRENTISSAGES | APPROFONDISSEMENT DES CONNAISSANCES |
|---|---|
| 12 | 14 |

Douze visiteurs font des acquisitions nouvelles comme apprendre le nom scientifique des plantes et des arbres, leur utilité et acquièrent des informations à leur sujet. Quatorze sujets approfondissent des connaissances comme le montre l'exemple suivant : "Je connaissais la vanille; maintenant je sais aussi comment on tranforme l'écorce de l'arbre en bâton de vanille".

ENRICHISSEMENT IMAGINATIF

| ÉVOCATION DE SITUATIONS PASSÉES | ÉVOCATION DE CONNAISSANCES ANTÉRIEURES |
|---|---|
| 21 | 16 |

Presque tous les visiteurs, soit 21 évoquent des souvenirs au jardin botanique. Ils se rappellent y être venu étant enfant ou se revoient dans d'autres jardins botaniques qu'ils ont visités. Ils parlent de plantes qu'ils possèdent et qui ressemblent à celles qu'ils ont vues en parcourant celui-ci. Seize personnes évoquent des connaissances et certaines parlent des cours de botanique qu'elles ont suivis. D'autres racontent comment elles cultivent leur jardin, ou entretiennent leurs arbres.

ENRICHISSEMENT AFFECTIF

| PLAISIR D'ÊTRE TOUCHÉ | PLAISIR D'APPRÉCIER | PLAISIR DE CONNAÎTRE | PASSER UN BON MOMENT | PLAISIR DE RESSENTIR DU BIEN-ÊTRE |
|---|---|---|---|---|
| 24 | 12 | 10 | 8 | 14 |

Les visiteurs affirment être touchés par ce qu'ils voient et y prendre plaisir. Ils en retirent un bien-être général et éprouvent du plaisir à apprécier les beaux spécimens. Dix personnes ont du plaisir à apprendre dans un si beau décor même si les noms des plantes sont difficiles à retenir. Certaines estiment passer un bon moment dans ce musée. Exemples : "C'est plaisant de venir ici"; "C'est toujours agréable et reposant".

Le visiteur tire profit de sa visite au jardin botanique. Donnons-en comme preuves les enrichissements qu'ils nomment plaisir d'être touché, de se sentir bien, d'apprécier, de connaître et le fait de passer un bon moment. L'évocation de souvenirs et de connaissances, l'approfondissement de connaissances et l'acquisition de nouvelles informations font partie des bénéfices qu'ils considèrent importants.

**Bénéfices retirés du musée d'histoire David-M.-Stewart**

**ENRICHISSEMENT COGNITIF**

| APPRENTISSAGES | APPROFONDISSEMENT DES CONNAISSANCES |
|---|---|
| 20 | 16 |

Dans ce musée, l'apprentissage est un enrichissement important puisque 20 visiteurs en parlent dans les entretiens. Ils s'expriment comme suit : "J'ai appris sur la géographie et sur l'histoire", "J'ai vu des instruments que je ne connaissais pas". L'approfondissement des connaissances est cité par 16 personnes : "J'ai revu des cartes anciennes et j'ai fait des liens avec ce que je connaissais du peuplement de l'Amérique"; "J'ai enfin compris le trajet des explorateurs qui sont partis d'Europe pour venir ici et le chemin qu'ils ont parcouru pour y arriver".

**ENRICHISSEMENT IMAGINATIF**

| ÉVOCATION DE SITUATIONS PASSÉES | ÉVOCATION DE CONNAISSANCES ANTÉRIEURES |
|---|---|
| 17 | 14 |

Plusieurs visiteurs, soit 17, évoquent le passé comme dans cet exemple : "J'habitais Lévis en 1945. Comme il y avait une représentation graphique de Lévis, ça m'a rappeler cette époque". Quatorze autres personnes se rappellent des connaissances en histoire qu'elles ont apprises à l'école.

**ENRICHISSEMENT AFFECTIF**

| PLAISIR D'ÊTRE TOUCHÉ | PLAISIR D'APPRÉCIER | PLAISIR DE CONNAÎTRE | PLAISIR DE RESSENTIR DU BIEN-ÊTRE |
|---|---|---|---|
| 9 | 8 | 11 | 9 |

Au plan affectif, les bénéfices obtenus dans ce musée sont le plaisir de connaître pour neuf visiteurs qui l'expriment comme dans l'exemple suivant : "C'est plaisant d'étudier les objets car ce musée est très calme". Les visiteurs aiment être touchés par les exhibits. Exemple : "Quel beau bateau !". Huit sujets savent apprécier la beauté des objets. Exemple : "On devrait prendre autant de soins à entretenir nos bibelots que le musée en

prend à mettre ses objets en valeur". Neuf visiteurs éprouvent une sensation de bien-être à faire leur visite : "Je me sens tellement bien dans cet endroit, c'est calme et feutré".

Les visiteurs s'intéressent aux objets qu'ils voient dans ce musée. Ils leur permettent de faire des apprentissages, d'évoquer des souvenirs, d'approfondir leurs connaissances et de s'en rappeler d'autres. Ils ont du plaisir à connaître, à être touches et à ressentir du bien-être.

Si on compare les résultats obtenus pour chaque musée, on peut dire que la personne âgée obtient surtout un enrichissement affectif au musée des beaux-arts et au jardin botanique. Ceux-ci touchent plus intensément la sensibilité qu'un musée d'histoire. L'enrichissement imaginatif est sensiblement le même dans les trois musées. Par contre, l'enrichissement cognitif prédomine au musée d'histoire, car on y retrouve plus d'acquisitions, d'approfondissement et de connaissances. Ces données ne peuvent être transposées à d'autres groupes de visiteurs, car elles émergent d'entretiens exploratoires effectués avec un petit nombre de visiteurs âgés.

À notre connaissance, aucun auteur n'a traité des bénéfices que retirent des visiteurs âgés d'un type de musée en particulier. Ces résultats sont donc susceptibles d'intéresser les éducateurs de musée et de les aider à penser la présentation des exhibits et à se rapprocher de cette clientèle peu connue.

**Bénéfices obtenus quel que soit le type de musée**

L'identification des bénéfices obtenus dans trois types de musée nous amène à nous demander si certains sont présents quel que soit le type de musée. Pour qu'une catégorie de bénéfices soit retenue, il faut qu'au moins 33% des visiteurs soit 8 sur 24, aient nommé ces bénéfices pour les trois musées visités. Les autres catégories ne sont pas retenues dans l'analyse.

Ces bénéfices sont le plaisir d'être touché par ce qui est présenté, l'évocation de situations passées et l'approfondissement de connaissances qu'on possède déjà. Les autres catégories de bénéfices ont été identifiées pour un ou deux musées seulement.

On suppose qu'un enrichissement obtenu chaque fois que la personne visite une exposition est susceptible d'être constant et de réapparaître à nouveau.

Il ressort que la personne âgée obtient des bénéfices de nature cognitive, imaginative et affective, quel que soit le musée visité. Une catégorie de bénéfices peut être dominante dans un type de musée, mais les trois catégories sont quand même présentes. Il

appert que la vie affective et la vie intellectuelle sont sollicitées comme le révèle l'inventaire des profits.

Les éducateurs de musée ont tout avantage à tenir compte de ces paramètres pour concevoir les activités éducatives s'adressant particulièrement à sa clientèle âgée.

**Bibliographie**


Bernard, Y.; Colli, J.C. et Lewandowski, D. (1975). *Dictionnaire économique et financier.* ParisVII, Éditions du Seuil (aux mots bénéfice et profit).

Douglas-Greenwald (Éditeur) (1982). *Encyclopédie économique.* Paris : Economica, McGraw-Hill, p. 607.

Du Montcel, H.T. (1972). *Dictionnaire des sciences de la gestion.* France : MAME (aux mots bénéfice et profit).

# OPUS 1

Colette DUFRESNE-TASSÉ
Université de Montréal

Opus 1 est l'appellation courante de la première composition d'un musicien. Mais c'est aussi le nom qu'Edmond de Roschild et Robert Mondavi ont donné à un vin californien qui symbolise leur collaboration de producteurs.

L'instrument que je vais présenter, le premier à ma connaissance que l'on ait élaboré pour étudier le fonctionnement psychologique de l'adulte au musée, est le fruit d'une collaboration de dix ans entre André Lefebvre et moi-même ou, plus précisément, entre André Lefebvre et l'équipe de recherche que nous dirigeons conjointement à l'Université de Montréal.

Avant d'examiner cet instrument, je vais donner les raisons qui nous ont poussés à l'élaborer et décrire le contexte dans lequel on l'utilise. Ensuite, je vais montrer à quoi il peut servir.

## Origine

Certains prétendent que la majorité des adultes vont au musée pour se distraire, pour se faire voir dans un lieu prestigieux ou pour amuser les enfants les dimanches après-midi pluvieux. Certains croient que l'adulte devrait visiter le musée pour apprendre. Enfin, certains, se rappelant ce qu'ont observé les organisateurs de la première grande exposition de Londres, celle du Crystal Palace, proposent qu'au musée l'adulte trouve à s'instruire tout en s'amusant.

Qu'en est-il ? Que fait le visiteur ? On le lui a demandé à sa sortie du musée. Ses réponses sont courtes. Il n'a pas l'habitude de s'interroger sur ce qu'il fait de minute en minute et il voit tellement de choses dans les salles d'exposition qu'il se souvient de peu.

On a aussi tenté de savoir si le visiteur apprend quelque chose au musée en calculant le temps qu'il passe à regarder un objet. Malgré des résultats chiffrés impressionnants, personne n'est dupe. On sait qu'un tel indicateur est équivoque; on peut s'attarder à

regarder un objet pour de multiples raisons : parce qu'on n'arrive pas à comprendre, parce qu'il fait penser à tout autre chose...

Insatisfaits, les gens de musée ont tenté d'organiser des expositions comme on développe certains enseignements à l'école, avec objectifs, sous-objectifs et sous-sous-objectifs. En vérifiant à l'entrée et à la sortie les connaissances du visiteur, on croyait ainsi pouvoir décider si l'exposition avait atteint ses buts éducatifs. Malheureusement pour ces entreprises bien contrôlées, l'adulte est libre au musée et, la plupart du temps, il apprend peu de ce que l'on avait préparé pour lui et beaucoup de ce qu'il trouve, poussé par sa curiosité spontanée.

Nous avons pensé à l'Université de Montréal qu'il était possible d'éviter les graves problèmes que je viens de souligner en étudiant ce que pense et ce que ressent le visiteur devant les objets qu'il regarde. Notre tentative n'est pas unique, car plusieurs chercheurs d'inspiration cognitiviste tentaient en même temps que nous d'examiner le fonctionnement psychologique de l'adulte dans d'autres situations.

**Contexte**

À leur arrivée au musée, nous avons demandé à des visiteurs s'ils acceptaient de parcourir les salles en compagnie de l'un d'entre nous. Sur leur acceptation, nous leur avons dit ce qui suit.

> «Le but de notre visite ensemble n'est pas de vérifier quoi que ce soit, même pas ce que vous pouvez retenir. Il est de connaître votre expérience. Car, présentement, on n'en sait à peu près rien. Tout ce que vous pouvez dire est précieux. J'aimerais que vous me prêtiez vos yeux, votre sensibilité, votre intelligence, votre imagination. Je travaille ici depuis trop longtemps, je ne puis plus avoir un regard frais. J'aimerais que vous me livriez au fur et à mesure ce que vous voyez, ce que vous pensez, ce que vous sentez, ce que vous imaginez; enfin, tout ce qui vous arrive».

Voici un exemple de ce que dit le visiteur ainsi convié à dire tout haut ce qu'il pense. Les propos que je présente sont ceux d'un ingénieur d'environ 25 ans. Il regarde la toile de Van Eyck appelée «Les époux Arnolfini» qui est exposée à la National Gallery de Londres.

> «(silence 5). Ah ce vert ! Je ne sais pas si je l'aime (silence 3). Le manteau du gars, lui je l'aime. Il a l'air en velours brun chaud. Je l'aime

(silence 3). La fourrure a l'air douce. Je ne sais pas si c'est une pelisse ? Est-ce qu'on en faisait des pelisses à l'époque ? (silence 3). En fait, la robe verte, elle a l'air doublée de quelque chose de poilu aussi (silence 5). C'est comique, ah c'est comique ce qui pend du lit en rouge. Ça l'air de contenir quelque chose de mou. Qu'est-ce que c'est ? (silence 2). C'est drôle à gauche, c'est comme des tatanes en bois. Le gars a l'air en chaussons. C'est-y ses souliers pour sortir ? (silence 6). Ouf, sa femme est enceinte ou j'ai rien vu (rire). Ouais, c'est une belle peinture».

**Description**

Un tel discours ne donne pas d'emblée le fonctionnement psychologique du visiteur. Pour l'obtenir, il faut procéder à une analyse. L'instrument que nous avons développé pour réaliser cette analyse permet d'en étudier simultanément cinq aspects.

I. CE QUE FAIT LE VISITEUR : l'opération mentale qu'il réalise pour traiter son expérience, lui donner forme. Ces opérations sont au nombre de 12 :

- manifester
- constater
- identifier - situer
- évoquer
- comparer - distinguer
- saisir
- expliquer - clarifier - justifier
- transformer - modifier - suggérer
- résoudre
- prévoir
- vérifier
- juger.

Exemple : quand le visiteur dit : «Le manteau du gars, lui je l'aime», il juge. Ces 12 opérations suffisent pour traiter n'importe quelle tentative d'un visiteur de donner forme à son expérience.

II. LE FOYER DE SON ATTENTION : ce dont il parle, ce dont il s'occupe : en d'autres termes, ce qui est traité dans l'opération :

- l'objet muséal
- un autre objet
- une étiquette
- une pancarte
- lui-même
- le créateur de l'objet
- le chercheur
- un autre individu
- la situation muséale
- la situation créée par la recherche
- une autre situation
- une abstraction.

III. LA MANIÈRE DONT IL ABORDE LA RÉALITÉ : le mode de fonctionnement qu'il adopte au moment où il réalise l'opération. Ce mode peut être cognitif (éventuellement imaginaire) ou affectif.

IV. LE DEGRÉ DE CERTITUDE QUI ACCOMPAGNE CE QU'IL FAIT, c'est-à-dire la réalisation de l'opération :

- doute
- hésitation
- hypothèse
- question
- affirmation simple
- projet d'action.

V. LA CONSCIENCE QU'IL TÉMOIGNE DE SON FONCTIONNEMENT ET LE CONTRÔLE QU'IL EXERCE SUR CELUI-CI :

- conscience de son fonctionnement présent
- conscience de son fonctionnement passé

- conscience de ses caractéristiques personnelles
- conscience du produit de son fonctionnement
- décision de modifier ce qu'il faisait
- décision de continuer ce qu'il faisait
- décision de faire quelque chose de neuf.

**Remarques**

Avant de se demander quel type d'information on peut tirer du discours du visiteur, il faut s'interroger sur deux points : sur la validité de notre façon d'étudier le fonctionnement psychologique et sur la pertinence de la notion traditionnelle d'apprentissage au musée.

Ericcson, qui a longtemps étudié le type de rapport verbal que nous demandons au visiteur considère qu'un tel rapport ne modifie pas le fonctionnement psychologique à la condition de laisser la personne suivre le flot de ce qu'elle a à dire, sans l'interrompre et sans l'obliger à expliquer ou à justifier ce qu'elle dit.

La conception actuelle de l'éducation impose de nous demander quand il y a apprentissage chez le visiteur. Les façons traditionnelles de le savoir sont inadéquates. L'adulte, à sa sortie du musée, ne peut pas dire avec exactitude ce qu'il a appris parce que sa mémoire a été surchargée par le nombre d'objets auxquels il s'est intéressé. On ne peut pas davantage connaître ses acquisitions en lui présentant une liste pour qu'il indique celles qu'il a faites, simplement parce qu'on ne peut pas dresser une liste exhaustive. À mon avis, il faut changer de cap pour arriver à saisir l'apprentissage au musée. Il faut le concevoir autrement qu'en termes d'unités isolables et exportables.

L'objet muséal est toujours considéré de valeur exceptionnelle par la société. Il peut être unique et représenter l'expression la plus achevée de l'intelligence et de l'habileté humaine. C'est en particulier le cas de la peinture et de la sculpture. Il vaut alors d'être connu comme individu, pour ce qu'il est, au même titre qu'un principe ou qu'une loi. Il peut être aussi un objet que l'on utilise pour représenter un phénomène, toute une catégorie d'objets ou les variations à l'intérieur d'une catégorie. C'est le cas des objets anthropologiques mais également des plantes ou des animaux. Ces objets valent d'être découverts parce qu'en les connaissant, on accroît sa connaissance et sa compréhension de l'univers.

Contrairement à l'objet courant, l'objet muséal vaut donc d'être découvert en tant que tel et tout ce que fait le visiteur dans la salle d'exposition peut être considéré soit

comme une activité qui conduit à l'apprentissage, soit comme un apprentissage, soit, enfin, comme une réaction à l'apprentissage réalisé ou comme une tentative d'intégration de cet apprentissage à ce que le visiteur savait déjà.

**Fonction**

À l'aide de l'outil décrit plus haut, on peut découper tout le discours du visiteur en unités et apposer à chacune cinq codes qui caractérisent cette unité. Ces codes, on peut simplement en compter et comparer les nombres ou on peut, ce qui est plus complexe, étudier dans quel ordre ils apparaissent.

De telles analyses permettent, par exemple, de déterminer si le visiteur scrute un objet ou ne fait que le remarquer au passage. S'il le scrute attentivement, on peut déterminer sur combien d'opérations s'étale son travail sur cet objet et quels types d'activités ce travail met en jeu : des activités d'association, de comparaison, de classification, de vérification. À son tour, cette information est précieuse pour apprécier jusqu'à quel point le musée favorise l'acquisition et l'approfondissement des connaissances. Comme on peut également savoir si les opérations portent sur ce que la personne regarde ou sur elle-même, on peut savoir si les connaissances acquises visent le monde ou le visiteur lui-même. On peut donc établir SI LE MUSÉE EST BIEN LE LIEU D'ÉDUCATION QU'IL ESPÈRE ÊTRE ET QUE L'ÉTAT DÉSIRE QU'IL SOIT.

Les données obtenues au moyen de l'analyse séquentielle du discours du visiteur nous disent si ce dernier utilise des stratégies pour scruter un objet, si ces stratégies sont constantes chez lui et si elles sont en nombre limité chez ceux qui fréquentent un type de musée. En somme, cette analyse montre jusqu'à quel point le fonctionnement du visiteur est prévisible et peut servir de base à l'élaboration de modalités de mise en exposition. S'il est stable, LE MUSÉE VIENT DE GAGNER DES BALISES BEAUCOUP PLUS PRÉCISES QUE CELLES QU'IL POSSÉDAIT AUPARAVANT POUR GUIDER SON ACTION. Celles qu'il utilise encore sont en effet du type : «En moyenne, les visiteurs ne passent pas plus de 30 secondes devant un objet» ou «Les visiteurs aiment ça les dioramas».

Par l'analyse séquentielle, on peut également savoir comment le visiteur arrive à progresser dans l'exploration d'un objet. Le fait-il en examinant tour à tour diverses parties de l'objet comme l'a fait le jeune ingénieur ? Le fait-il plutôt au moyen de ce qu'il apporte avec lui au musée: ses propres connaissances, ses souvenirs ? Ou encore le fait-il à l'aide de l'information écrite qu'il trouve sur les étiquettes ou sur les panneaux ? Ainsi, on peut déterminer COMMENT LE MUSÉE DEVIENT UN LIEU ÉDUCATIF : en offrant au

visiteur la possibilité d'utiliser ses ressources personnelles ou en lui donnant de l'information sur les objets qui l'intéressent.

L'instrument d'analyse décrit plus haut identifie pour chaque opération du visiteur l'orientation dominante de son fonctionnement. Celle-ci peut être, comme on l'a vu, affective, cognitive ou imaginaire. Si l'on met en rapport le moment d'apparition du fonctionnement affectif avec le nombre d'opérations que réalise le visiteur sur un même objet, on peut décider si un affect important aide le visiteur ou lui nuit dans sa démarche. On peut, de la même façon, décider si, comme on le croit à l'école, le fait de formuler des questions et d'en formuler beaucoup aide le visiteur ou lui nuit et si le fait de recevoir des réponses à ses questions modifie le caractère positif ou négatif de celles-ci. LA CONNAISSANCE DU FONCTIONNEMENT DU VISITEUR PERMET DONC AU MUSÉE DE MODULER SES MISES EN EXPOSITION, D'EN DOSER LES COMPOSANTES POUR LES ADAPTER À CE FONCTIONNEMENT.

Enfin, l'information dérivée des analyses réalisées avec l'instrument présenté dans cette communication SUSCITE UNE SÉRIE DE PRÉOCCUPATIONS NOUVELLES AU MUSÉE. Par exemple, elle légitime la série d'interrogations suivante. Quel niveau de certitude entoure les connaissances acquises au musée ? Un niveau supérieur peut-il être atteint ? Le visiteur est-il prêt à faire sur place les contrôles nécessaires pour assurer ce niveau supérieur ? Ou encore elle suggère cette vérification : au cours d'une visite, un adulte se limite-t-il nécessairement à juxtaposer ses acquisitions, comme l'a fait le jeune ingénieur ? Cette juxtaposition est-elle au contraire liée à un type de mise en exposition qui, modifiée, favorise un regroupement des acquisitions et, par le fait même, une compréhension approfondie de la série d'objets que le visiteur a regardée?

Voilà cinq nouvelles avenues de recherche pour le musée. Les quelques études réalisées jusqu'à maintenant avec l'instrument que nous avons présenté permettent de croire que le fonctionnement psychologique du visiteur en salle d'exposition est vraiment accessible et que le fait de le connaître représente un avantage appréciable pour l'éducation de l'adulte au musée.

# LA PASSION D'UN COLLECTIONNEUR : UNE HISTOIRE DE «COUP DE FOUDRE»[1]

Charles S.N. PARENT, vice-président
Lévesque, Beaubien, Geoffrion, Inc.

*«Laisser un peu de soi,*
*Si peu que cela soit,*
*Après sa mort, au monde».*
*(Pierre Corrard)*[2]

La passion que j'ai conçue pour l'oeuvre de Jacques Villon pourrait se résumer à une suite de «coups de foudre» éprouvés entre mon premier achat, effectué en 1973, et aujourd'hui. Cette histoire est aussi celle des multiples pèlerinages qui m'ont mené à Damville, lieu de naissance de l'artiste, à la recherche - en Europe et aux États-Unis, chez les marchands d'estampes, les librairies et dans les ventes à l'encan - d'oeuvres originales de Villon. Une poursuite amoureuse, certes, mais qui fut pour moi l'occasion de grands bonheurs et aussi de quelques déceptions.

C'est de ma rencontre avec le graveur montréalais Vincent Théberge que m'est venu l'intérêt que j'allais porter à l'estampe. Et mon premier coup de foudre pour Villon fut l'achat, en 1973, des *Bucoliques* de Virgile, dans la version de Paul Valéry et illustrées de vingt-sept lithographies en couleurs de l'artiste (cat. nos 104 a,b,c). Le foisonnement des couleurs pastel et la construction de ces gravures m'attirèrent particulièrement. Je me rappelle aussi avoir organisé un petit concours à la maison pour faire choisir à mes enfants, âgés de cinq à neuf ans, les trois planches qu'ils aimaient le plus dans l'ouvrage. Ce petit jury avait ainsi élu trois ou quatre de ces estampes. Plus tard, je devais retrouver dans ces illustrations de Villon, où pâtres et bergers surveillent calmement leurs troupeaux, un peu de l'atmosphère champêtre de Blainville, près de Rouen, où l'artiste avait passé une partie de son enfance.

C'est en 1980, à New York, que j'éprouvai mon second coup de foudre pour l'oeuvre de Jacques Villon. Ma visite à la galerie de M. Lucien Goldschmidt, l'un des spécialistes de l'heure de Villon, en fut le déclencheur : j'y vis et achetai de nombreux dessins, dont

---

1 Texte extrait de Jacques Villon, *La donation Charles S.N. Parent.* Denis Martin, Musée du Québec, 1992.

2 Pierre Corrard, *Poésies* (illustré d'eaux-fortes de Jacques Villon), Paris, Jean Meynial, 1937, p. 88.

celui de *Suzanne au piano* (87.264), et l'eau-forte de 1934 intitulée *La Plaine entre Cannes et Mougins* (cat. no 74), un des premiers paysages exécutés par l'artiste. Mais c'est aussi à la galerie Goldschmidt que je découvris l'imposant catalogue raisonné que venaient de publier, en 1979, Colette de Ginestet et Catherine Pouillon, me révélant l'immense oeuvre graphique de Villon.

Puis, ce fut la rencontre successive des amis et des marchands qui avaient bien connu l'artiste et me firent découvrir l'homme qu'était Villon, que je pourrais qualifier de troisième coup de foudre. Parmi ceux qui m'en parlèrent avec la plus grande éloquence, il me faut mentionner MM. Marcel Lecomte père, Jean-Claude Romand, Francis Steegmuller, l'ami newyorkais de Villon et, bien sûr, Mme Colette de Ginestet, qui avait connu Villon dans les années 1950 lors de ses visites à Castres. Tous reconnaissaient l'humanité et la simplicité de Jacques Villon, sa sagesse et même une certaine pointe d'ironie - des traits de caractère qui attiraient immédiatement la sympathie. Une histoire de M. Lecomte me toucha particulièrement. Il avait vu Villon sur la fin de ses jours, et l'artiste lui avait fait cette remarque : «Ah ! mon cher Lecomte, mourir et ne plus avoir de plaisir !».

Connaître ceux qui avaient côtoyé Villon m'encouragea dès lors à aller à la rencontre de son oeuvre en me rendant à plusieurs des expositions rétrospectives tenues dans des musées et des galeries en France, aux Pays-Bas, en Scandinavie et aux États-Unis. Cette découverte de l'importance et de la «réalité» de l'oeuvre de Jacques Villon allait nourrir ma fièvre d'acquérir tout ce que je pourrais, par l'entremise des galeries, en misant sur le hasard des ventes à l'encan, ou encore auprès de particuliers. Mon intérêt premier s'était mué en une véritable passion qui non seulement me faisait acheter des oeuvres d'art et expérimenter les limites et parfois les dures lois du marché, mais aussi qui me poussait à amasser et à lire tout ce qui avait été écrit sur Villon.

C'est d'ailleurs cette enquête de bibliophile qui devait provoquer mon quatrième coup de foudre : les livres illustrés par Jacques Villon. Quel délice pour moi que de lire un *Cantique spirituel* de Jean Racine, *Les Travaux et les jours* d'Hésiode ou encore les *Poésies* de Pierre Corrard en contemplant les oeuvres du maître-graveur ! Pour le collectionneur avide que j'étais, comment résister à ces vers de Corrard, tombé en Argonne en 1914 :

> *«Je voudrais être innombrable et divers,*
> *Pouvoir m'assimiler, total, notre univers,*
> *Jouir de tout, vivre cent fois pour une*
> *Et ne connaître au monde, en fait de borne, aucune !»*[1]

---

1 *Ibid.*, p. 30.

Il me semble que le désir de posséder le monde, de faire tenir l'univers dans un univers plus petit, n'est pas le seul fait du collectionneur, mais avant tout de l'artiste, d'où la relation privilégiée que j'entretenais avec l'oeuvre de Villon. Et sa vision du monde ne s'exprimait pas seulement dans cet art de «miniaturiste» qu'est le métier de graveur. Mon admiration pour son oeuvre, qui me valut pour ainsi dire mon cinquième coup de foudre, fit un bond en avant lorsque je pus contempler les magnifiques rouges et violets des vitraux de la cathédrale de Metz, conçus par Villon en 1955, et où toute sa recherche sur la lumière semble trouver son aboutissement. Mon engouement pour cette recherche fut telle que, par la suite, je voulus acquérir une tapisserie exécutée par Jacques Plasse le Caisne d'après un carton de Villon et intitulée *Chimère*. Plasse le Caisne avait d'ailleurs connu Montréal à l'époque de l'École du meuble. Malheureusement, j'échouai dans cette démarche.

D'enthousiasme en enthousiasme, je me pris d'intérêt pour des volets moins connus ou plus spécialisés de l'oeuvre gravé de Villon. Je recherchai et collectionnai les tirages rares, telles les épreuves dédicacées (cat. no 62) ou les estampes reliées à sa famille (cat. nos 40-42), mais aussi les épreuves «rayées» (cat. no 49) après le tirage de l'état définitif, comme dans la série des *Minne* (ill. 1 et cat. no 38). Les épreuves originales étant difficiles à trouver sur le marché, les épreuves rayées éclairaient par ailleurs la grande honnêteté de l'artiste qui limitait volontairement ses tirages. Tout collectionneur a, est-il besoin de le préciser, ce souci du détail qui le prend presque malgré lui...

D'autres aspects du travail de Villon m'intriguèrent aussi et orientèrent ma quête et mes acquisitions : les rapports entre *Le Savant* et *Le Poète* (cat. nos 70, 71), deux eaux-fortes de 1933 achetées à Paris en 1983 et 1984, notamment, ou encore les transformations de la belle gravure de 1907 intitulée successivement *Enfants au bord de la mer* et *Pour un projet sensationnel ou Le secret* (cat. nos 33, 34).

J'arrêterai ici de compter les coups de foudre que j'éprouvai pour l'oeuvre de Jacques Villon. Y en eut-il dix, douze ou plus ? Combien de coups de hasard, d'intuitions heureuses et de rencontres faut-il pour constituer une collection ? Je pourrais en être mauvais juge... Cependant, j'aimerais encore évoquer plusieurs événements qui, à mon sens, furent marquants. À titre d'exemple, si j'eus la chance de pouvoir acquérir assez tôt deux des plaques matrices de l'aquatinte *Les Femmes d'Ouessant* de 1903, c'est en 1991 seulement que je pus me procurer une épreuve de l'estampe dans son état final (cat. no 17).

L'univers des collectionneurs et des amateurs d'estampes peut sembler très fermé à d'aucuns. Je devais toutefois m'étonner qu'en ce qui a trait à Jacques Villon les rencontres furent pour moi nombreuses et des plus fascinantes, comme celle de cet homme émi-

nemment spirituel, M. Roland Pressat de Neuilly-sur-Seine, professeur émérite de démographie à Paris. Il possède une impressionnante collection d'estampes de Jacques Villon, élaborée avec un amour et une patience remarquable. Sa collection, qui diffère à plusieurs égards de celle que j'ai constituée, a fait l'objet d'une très belle exposition présentée en 1989 au Musée du dessin et de l'estampe originale de Gravelines (Nord), puis au Musée de l'Imprimerie et de la Banque de Lyon. À la passion du professeur Pressat, que je retrouve à Montréal presque chaque année, je dois aussi ajouter le plaisir que j'eus de découvrir, dans cette même ville, une autre personne dont Villon était le centre d'intérêt. Je veux parler ici de Mme Evelyne Dufour, elle-même graveur, qui termina en 1985 une thèse de maîtrise à l'Université Concordia sur l'oeuvre de Jacques Villon. Son enthousiasme et son regard avisé sur Villon m'ont, à plusieurs reprises, permis de comprendre et d'orienter mieux ma collection.

L'un de mes passe-temps préférés, tout en collectionnant Villon, fut de comprendre le sens des caricatures que l'artiste produisit, au début du siècle, pour des journaux illustrés tels *Le Frou-Frou, L'Assiette au beurre, Le Charivari, Le Rire* (ill. 2) ou encore *Le Courrier Français*. J'avais amassé bon nombre, et quelquefois la totalité, des numéros de ces revues satiriques qui permirent à Villon de faire ses premiers pas dans le domaine artistique. Ces illustrations de la vie et des moeurs parisiennes s'accompagnaient presque invariablement de jeux de mots, de sous-entendus «choquants», dignes de l'argot et de la gouaille de la Ville-Lumière, mais qui n'étaient pas sans me rappeler aussi une certaine veine «gauloise» toujours présente au Québec.

Je retrouvais aussi dans ces caricatures un peu de l'esprit de mon père qui, même s'il ne vit jamais la France, avait été nourri aux sources de la Troisième République, par la lecture d'hommes politiques comme Gambetta. La bibliothèque de notre maison familiale, sur la rue Casgrain à Québec, puis sur la rue du Parc, regorgeait aussi d'oeuvres des écrivains et poètes du XIXe et du tournant du XXe siècles, comme Alfred de Musset, Edmond Rostand et Marcel Pagnol, que je dévorais déjà adolescent. Cet amour de «l'esprit français» fut sans doute le plus bel héritage que je reçus de mon père, lui qui me permit d'aller visiter, à l'âge de quinze ans, la patrie de mon aïeul Pierre Parent. Une année avant ce voyage, en 1956, comme je l'ai su récemment, s'était tenue au Musée Provincial (aujourd'hui Musée du Québec), pour ainsi dire à deux pas de notre résidence, une exposition des estampes de Villon organisée par le Museum of Modern Art de New York. Si j'avais pu deviner à l'époque l'importance que prendrait l'oeuvre de cet artiste dans ma vie... Enfin, je ne vis pas l'exposition, et ce fut peut-être mieux ainsi.

C'est aussi cet esprit français du début du XXe siècle qui m'incita, dans mes dernières acquisitions, à me tourner vers les gravures «Belle Époque» de Villon, à la manière

de Toulouse-Lautrec ou de Helleu, lesquelles, j'en suis convaincu, plairont beaucoup au public de Québec et des autres villes où l'exposition doit s'arrêter. Je pense ici à des aquatintes ou lithographies telles *Mirette* (cat. no 16), *La Parisienne* (cat. no 21), *Le Boa blanc* (cat. no 22), ou encore au *Cake-Walk des petites filles* de 1904 (cat. no 19). Cette dernière oeuvre saura sans doute attendrir grands-parents et petits-enfants.

Ces dernières années, parallèlement à cet engouement pour les oeuvres dites «Belle Époque» de Villon, je recherchai aussi les oeuvres qui ont fait de lui l'un des maîtres incontestés de la gravure moderne. J'eus la chance de faire l'acquisition de pièces marquantes comme le célèbre *Baudelaire au socle* (cat. no 53) et la *Table d'échecs* (cat. no 52), deux oeuvres de 1920. *L'Oiseau* (cat. no 55) et *Le Cheval* (cat. no 56), de 1921, furent aussi d'heureuses trouvailles. Mais la chance, dois-je le répéter, ne fut pas toujours de mon côté : de la très importante planche intitulée *Portrait d'acteur*, de 1913 (cat. no 49), je ne pus obtenir qu'une «épreuve rayée», et la fameuse *Table servie* de la même année (ill. 13, p. 41), si déterminante dans l'oeuvre de Villon, m'échappa complètement.

Ainsi, l'ambition d'un collectionneur a des limites qu'il doit apprendre à connaître, mais n'en est-il pas ainsi de ce désir de tout posséder, d'être «innombrable et divers» qu'évoquait Pierre Corrard ? Du moment où, en 1987, je décidai de faire don de ma collection au Musée du Québec, j'appris aussi que le collectionneur peut éprouver d'autres plaisirs encore, qui sont comme «obscurcis» par sa quête première : entre autres - et ce n'est pas le moindre - celui de faire partager cette recherche intellectuelle et cette passion artistique pour l'oeuvre de Jacques Villon, pour l'homme qu'il fut, qui m'apportèrent tant de satisfaction au cours des dix-huit dernières années. Aussi, est-ce par ces quelques vers de Victor Hugo, que n'aurait certes pas désapprouvé Villon lui-même à l'égard de son oeuvre entier, que j'aimerais terminer cette courte introduction à l'histoire de ma collection.

*«Tous ces faux biens qu'on envie*
*Passent comme un soir de mai.*
*Vers l'ombre, hélas ! tout dévie.*
*Que reste-t-il de la vie,*
*Excepté d'avoir aimé !»*[1]

---

1 Victor Hugo, *Les voix intérieures*, XVII : «Soirée en mer», 9 novembre 1836 (Victor Hugo, *Oeuvres poétiques I*, Paris, Éditions Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1964, pp. 974-975).

**LA DOCUMENTATION**

# LE DOCUMENT, NÉCESSITÉ DE LA DIDACTIQUE ?

André GIRARD
Université de Montréal

J'aimerais exprimer maintenant des réalités au sujet du livre, puis de la profession, enfin du patrimoine. Car il y a l'écrit; il y a l'écrit correct; il y a le bel écrit.

* * *

La pédagogie serait la façon d'accompagner le petit d'homme vers son autonomie, de préparer Romulus aux grandeurs de Rome, d'initier Mowgli aux merveilles de la nature. Deux fils de louves nourricières, alors qu'on n'enseigne pas à l'oiseau comment voler ni au poisson comment nager : c'est un truisme. Mais par contre Alice, à son corps défendant, apprend à décoder les merveilles de la vie en dialoguant avec ceux qui ont traversé le temps avant elle. Ainsi acquiert-elle un supplément d'existence.

Leur langage, leur pensée, leur action, à tous trois, se modulent de cette façon, au fil de l'enfance, de l'adolescence, puis dans la suite de l'âge. La représentante des parents, la psychologue de l'école, le sociologue de la faculté ont prêché, jusqu'à ce que conversion s'ensuive, de longues études à l'appui, qu'il n'y a rien là, sinon seulement le rôle ou l'influence de la famille, de la classe et du milieu. Évidemment !

Mais ceci dit, Pascal prétend que tout humain est vrai dans ce qu'il affirme, mais faux dans ce qu'il tait. Et il y a bel et bien une omission ici. Afin d'être de plus en plus autonome, donc en liberté croissante, non pas face à, mais dans la famille, la classe et le milieu, à quelle "variable indépendante" référer Alice, Mowgli, Romulus ? Comment leur éviter la mainmise arbitraire, la manipulation subtile, le conditionnement primaire ? Comment leur donner le choix de leurs avenues ? Où trouver l'éducation intégrale ?

L'information libère, dit-on. Naguère, en des époques plus théologiques, il était posé que c'est la vérité qui rend libre... À chacun d'établir sa vérité ! comme il fut ensuite ajouté. Parlons désormais de la réalité, tout simplement. D'où le problème de l'accès et de l'objectivité lorsqu'il est question de formation et d'éducation. D'après le philosophe Jünger, la fin de ce siècle verra deux races d'hommes : ceux qui auront été formés par la lecture et ceux qui auront été formés par la télévision. On n'aura peut-être même pas besoin d'enquêtes, à ce moment-là, pour identifier quels seront les dominants et quels seront les dominés. Les failles de CNN et de Radio-Québec sont nombreu es; les banques de don-

nées ordinatiques sont encore bien incomplètes. Par contre, depuis l'invention du papyrus sur les bords du Nil et de l'imprimerie sur les bords du Rhin, l'humanité se transmet son humanisme, de génération en génération, par le fragile "soutien papier", comme on dit délicatement. Il y a même un Peuple du Livre, qui en vit maintenant depuis 4 000 ans. Je crois savoir de plus que l'école primaire et sa commission scolaire sont nées il y a plus de trois siècles et demi, en Amérique, afin que tout enfant ait le privilège et la supériorité de lire, pour ensuite juger par lui-même, surtout et avant tout.

Alice ? Elle n'échappera davantage aux ballottages de la subjectivité, aux caprices des idées reçues, aux scoops d'une journée, à la médiatisation, dès son jeune âge, que dans la mesure où elle pourra, en plus, s'abreuver aux sources de ce que l'humanité a produit de plus durable, valable et vivable. Non sans effort, non sans soutien. À la passivité ensorceleuse du seul entendre et du seul voir, qui sont moins propices à la réflexion, son plein épanouissement passe par l'entraînement progressif aux activités de la lecture, avant même celles de l'écriture. Or si apprendre à lire est une simple technique, s'habituer à vivre avec les livres, à les fréquenter, est bien davantage : c'est une nécessité pédagogique quotidienne de l'école. Voilà mon premier postulat : il y a l'écrit, le livre, et pour l'élève, et pour l'enseignant.

* * *

Le deuxième s'adresse directement aux louves nourricières de Mowgli, de Romulus et d'Alice, à leurs accompagnatrices, à leurs enseignantes. Il est de bon ton, par les temps qui courent, de poursuivre de graves recherches sur la professionnalisation des éducateurs. Notre *Revue des sciences de l'éducation* en marque même l'actualité par un numéro thématique (Vol. XIX, No 1). J'en extrapole que depuis ces vingt-cinq dernières années, où désormais l'enseignant doit se préparer à sa fonction dans l'Université à l'instar du médecin, de l'avocat et de l'ingénieur, on le veut autant qu'eux très compétent, bon expert; également un pilier, dans son domaine, des connaissances, des habiletés, de la sagesse. Cela n'est nullement utopique. Cela est tout à fait exigible.

Mais où trouver toutes ces caractéristiques ? Comment les maintenir à la hauteur, au long des trente-cinq années de vie professionnelle ? Quatre-vingt-dix crédits de cours au départ et cinq journées pédagogiques par semestre ensuite suffisent-ils ? Les cours, les stages, les ateliers, les communications sont nécessaires, mais ne font pas le plein. On ne peut par ailleurs se maintenir à la fine pointe des connaissances par simple ouï-dire.

Il me semble que le désir de posséder le monde, de faire tenir l'univers dans un univers plus petit, n'est pas le seul fait du collectionneur, mais avant tout de l'artiste, d'où la relation privilégiée que j'entretenais avec l'oeuvre de Villon. Et sa vision du monde ne s'exprimait pas seulement dans cet art de «miniaturiste» qu'est le métier de graveur. Mon admiration pour son oeuvre, qui me valut pour ainsi dire mon cinquième coup de foudre, fit un bond en avant lorsque je pus contempler les magnifiques rouges et violets des vitraux de la cathédrale de Metz, conçus par Villon en 1955, et où toute sa recherche sur la lumière semble trouver son aboutissement. Mon engouement pour cette recherche fut telle que, par la suite, je voulus acquérir une tapisserie exécutée par Jacques Plasse le Caisne d'après un carton de Villon et intitulée *Chimère*. Plasse le Caisne avait d'ailleurs connu Montréal à l'époque de l'École du meuble. Malheureusement, j'échouai dans cette démarche.

D'enthousiasme en enthousiasme, je me pris d'intérêt pour des volets moins connus ou plus spécialisés de l'oeuvre gravé de Villon. Je recherchai et collectionnai les tirages rares, telles les épreuves dédicacées (cat. no 62) ou les estampes reliées à sa famille (cat. nos 40-42), mais aussi les épreuves «rayées» (cat. no 49) après le tirage de l'état définitif, comme dans la série des *Minne* (ill. 1 et cat. no 38). Les épreuves originales étant difficiles à trouver sur le marché, les épreuves rayées éclairaient par ailleurs la grande honnêteté de l'artiste qui limitait volontairement ses tirages. Tout collectionneur a, est-il besoin de le préciser, ce souci du détail qui le prend presque malgré lui...

D'autres aspects du travail de Villon m'intriguèrent aussi et orientèrent ma quête et mes acquisitions : les rapports entre *Le Savant* et *Le Poète* (cat. nos 70, 71), deux eaux-fortes de 1933 achetées à Paris en 1983 et 1984, notamment, ou encore les transformations de la belle gravure de 1907 intitulée successivement *Enfants au bord de la mer* et *Pour un projet sensationnel ou Le secret* (cat. nos 33, 34).

J'arrêterai ici de compter les coups de foudre que j'éprouvai pour l'oeuvre de Jacques Villon. Y en eut-il dix, douze ou plus ? Combien de coups de hasard, d'intuitions heureuses et de rencontres faut-il pour constituer une collection ? Je pourrais en être mauvais juge... Cependant, j'aimerais encore évoquer plusieurs événements qui, à mon sens, furent marquants. À titre d'exemple, si j'eus la chance de pouvoir acquérir assez tôt deux des plaques matrices de l'aquatinte *Les Femmes d'Ouessant* de 1903, c'est en 1991 seulement que je pus me procurer une épreuve de l'estampe dans son état final (cat. no 17).

L'univers des collectionneurs et des amateurs d'estampes peut sembler très fermé à d'aucuns. Je devais toutefois m'étonner qu'en ce qui a trait à Jacques Villon les rencontres furent pour moi nombreuses et des plus fascinantes, comme celle de cet homme émi-

nemment spirituel, M. Roland Pressat de Neuilly-sur-Seine, professeur émérite de démographie à Paris. Il possède une impressionnante collection d'estampes de Jacques Villon, élaborée avec un amour et une patience remarquable. Sa collection, qui diffère à plusieurs égards de celle que j'ai constituée, a fait l'objet d'une très belle exposition présentée en 1989 au Musée du dessin et de l'estampe originale de Gravelines (Nord), puis au Musée de l'Imprimerie et de la Banque de Lyon. À la passion du professeur Pressat, que je retrouve à Montréal presque chaque année, je dois aussi ajouter le plaisir que j'eus de découvrir, dans cette même ville, une autre personne dont Villon était le centre d'intérêt. Je veux parler ici de Mme Evelyne Dufour, elle-même graveur, qui termina en 1985 une thèse de maîtrise à l'Université Concordia sur l'oeuvre de Jacques Villon. Son enthousiasme et son regard avisé sur Villon m'ont, à plusieurs reprises, permis de comprendre et d'orienter mieux ma collection.

L'un de mes passe-temps préférés, tout en collectionnant Villon, fut de comprendre le sens des caricatures que l'artiste produisit, au début du siècle, pour des journaux illustrés tels *Le Frou-Frou, L'Assiette au beurre, Le Charivari, Le Rire* (ill. 2) ou encore *Le Courrier Français*. J'avais amassé bon nombre, et quelquefois la totalité, des numéros de ces revues satiriques qui permirent à Villon de faire ses premiers pas dans le domaine artistique. Ces illustrations de la vie et des moeurs parisiennes s'accompagnaient presque invariablement de jeux de mots, de sous-entendus «choquants», dignes de l'argot et de la gouaille de la Ville-Lumière, mais qui n'étaient pas sans me rappeler aussi une certaine veine «gauloise» toujours présente au Québec.

Je retrouvais aussi dans ces caricatures un peu de l'esprit de mon père qui, même s'il ne vit jamais la France, avait été nourri aux sources de la Troisième République, par la lecture d'hommes politiques comme Gambetta. La bibliothèque de notre maison familiale, sur la rue Casgrain à Québec, puis sur la rue du Parc, regorgeait aussi d'oeuvres des écrivains et poètes du XIXe et du tournant du XXe siècles, comme Alfred de Musset, Edmond Rostand et Marcel Pagnol, que je dévorais déjà adolescent. Cet amour de «l'esprit français» fut sans doute le plus bel héritage que je reçus de mon père, lui qui me permit d'aller visiter, à l'âge de quinze ans, la patrie de mon aïeul Pierre Parent. Une année avant ce voyage, en 1956, comme je l'ai su récemment, s'était tenue au Musée Provincial (aujourd'hui Musée du Québec), pour ainsi dire à deux pas de notre résidence, une exposition des estampes de Villon organisée par le Museum of Modern Art de New York. Si j'avais pu deviner à l'époque l'importance que prendrait l'oeuvre de cet artiste dans ma vie... Enfin, je ne vis pas l'exposition, et ce fut peut-être mieux ainsi.

C'est aussi cet esprit français du début du XXe siècle qui m'incita, dans mes dernières acquisitions, à me tourner vers les gravures «Belle Époque» de Villon, à la manière

de Toulouse-Lautrec ou de Helleu, lesquelles, j'en suis convaincu, plairont beaucoup au public de Québec et des autres villes où l'exposition doit s'arrêter. Je pense ici à des aquatintes ou lithographies telles *Mirette* (cat. no 16), *La Parisienne* (cat. no 21), *Le Boa blanc* (cat. no 22), ou encore au *Cake-Walk des petites filles* de 1904 (cat. no 19). Cette dernière oeuvre saura sans doute attendrir grands-parents et petits-enfants.

Ces dernières années, parallèlement à cet engouement pour les oeuvres dites «Belle Époque» de Villon, je recherchai aussi les oeuvres qui ont fait de lui l'un des maîtres incontestés de la gravure moderne. J'eus la chance de faire l'acquisition de pièces marquantes comme le célèbre *Baudelaire au socle* (cat. no 53) et la *Table d'échecs* (cat. no 52), deux oeuvres de 1920. *L'Oiseau* (cat. no 55) et *Le Cheval* (cat. no 56), de 1921, furent aussi d'heureuses trouvailles. Mais la chance, dois-je le répéter, ne fut pas toujours de mon côté : de la très importante planche intitulée *Portrait d'acteur*, de 1913 (cat. no 49), je ne pus obtenir qu'une «épreuve rayée», et la fameuse *Table servie* de la même année (ill. 13, p. 41), si déterminante dans l'oeuvre de Villon, m'échappa complètement.

Ainsi, l'ambition d'un collectionneur a des limites qu'il doit apprendre à connaître, mais n'en est-il pas ainsi de ce désir de tout posséder, d'être «innombrable et divers» qu'évoquait Pierre Corrard ? Du moment où, en 1987, je décidai de faire don de ma collection au Musée du Québec, j'appris aussi que le collectionneur peut éprouver d'autres plaisirs encore, qui sont comme «obscurcis» par sa quête première : entre autres - et ce n'est pas le moindre - celui de faire partager cette recherche intellectuelle et cette passion artistique pour l'oeuvre de Jacques Villon, pour l'homme qu'il fut, qui m'apportèrent tant de satisfaction au cours des dix-huit dernières années. Aussi, est-ce par ces quelques vers de Victor Hugo, que n'aurait certes pas désapprouvé Villon lui-même à l'égard de son oeuvre entier, que j'aimerais terminer cette courte introduction à l'histoire de ma collection.

*«Tous ces faux biens qu'on envie*
*Passent comme un soir de mai.*
*Vers l'ombre, hélas ! tout dévie.*
*Que reste-t-il de la vie,*
*Excepté d'avoir aimé !»*[1]

---

1 Victor Hugo, *Les voix intérieures*, XVII : «Soirée en mer», 9 novembre 1836 (Victor Hugo, *Oeuvres poétiques I*, Paris, Éditions Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1964, pp. 974-975).

# LA DOCUMENTATION

# LE DOCUMENT, NÉCESSITÉ DE LA DIDACTIQUE ?

André GIRARD
Université de Montréal

J'aimerais exprimer maintenant des réalités au sujet du livre, puis de la profession, enfin du patrimoine. Car il y a l'écrit; il y a l'écrit correct; il y a le bel écrit.

* * *

La pédagogie serait la façon d'accompagner le petit d'homme vers son autonomie, de préparer Romulus aux grandeurs de Rome, d'initier Mowgli aux merveilles de la nature. Deux fils de louves nourricières, alors qu'on n'enseigne pas à l'oiseau comment voler ni au poisson comment nager : c'est un truisme. Mais par contre Alice, à son corps défendant, apprend à décoder les merveilles de la vie en dialoguant avec ceux qui ont traversé le temps avant elle. Ainsi acquiert-elle un supplément d'existence.

Leur langage, leur pensée, leur action, à tous trois, se modulent de cette façon, au fil de l'enfance, de l'adolescence, puis dans la suite de l'âge. La représentante des parents, la psychologue de l'école, le sociologue de la faculté ont prêché, jusqu'à ce que conversion s'ensuive, de longues études à l'appui, qu'il n'y a rien là, sinon seulement le rôle ou l'influence de la famille, de la classe et du milieu. Évidemment !

Mais ceci dit, Pascal prétend que tout humain est vrai dans ce qu'il affirme, mais faux dans ce qu'il tait. Et il y a bel et bien une omission ici. Afin d'être de plus en plus autonome, donc en liberté croissante, non pas face à, mais dans la famille, la classe et le milieu, à quelle "variable indépendante" référer Alice, Mowgli, Romulus ? Comment leur éviter la mainmise arbitraire, la manipulation subtile, le conditionnement primaire ? Comment leur donner le choix de leurs avenues ? Où trouver l'éducation intégrale ?

L'information libère, dit-on. Naguère, en des époques plus théologiques, il était posé que c'est la vérité qui rend libre... À chacun d'établir sa vérité ! comme il fut ensuite ajouté. Parlons désormais de la réalité, tout simplement. D'où le problème de l'accès et de l'objectivité lorsqu'il est question de formation et d'éducation. D'après le philosophe Jünger, la fin de ce siècle verra deux races d'hommes : ceux qui auront été formés par la lecture et ceux qui auront été formés par la télévision. On n'aura peut-être même pas besoin d'enquêtes, à ce moment-là, pour identifier quels seront les dominants et quels seront les dominés. Les failles de CNN et de Radio-Québec sont nombreuses; les banques de don-

nées ordinatiques sont encore bien incomplètes. Par contre, depuis l'invention du papyrus sur les bords du Nil et de l'imprimerie sur les bords du Rhin, l'humanité se transmet son humanisme, de génération en génération, par le fragile "soutien papier", comme on dit délicatement. Il y a même un Peuple du Livre, qui en vit maintenant depuis 4 000 ans. Je crois savoir de plus que l'école primaire et sa commission scolaire sont nées il y a plus de trois siècles et demi, en Amérique, afin que tout enfant ait le privilège et la supériorité de lire, pour ensuite juger par lui-même, surtout et avant tout.

Alice ? Elle n'échappera davantage aux ballottages de la subjectivité, aux caprices des idées reçues, aux scoops d'une journée, à la médiatisation, dès son jeune âge, que dans la mesure où elle pourra, en plus, s'abreuver aux sources de ce que l'humanité a produit de plus durable, valable et vivable. Non sans effort, non sans soutien. À la passivité ensorceleuse du seul entendre et du seul voir, qui sont moins propices à la réflexion, son plein épanouissement passe par l'entraînement progressif aux activités de la lecture, avant même celles de l'écriture. Or si apprendre à lire est une simple technique, s'habituer à vivre avec les livres, à les fréquenter, est bien davantage : c'est une nécessité pédagogique quotidienne de l'école. Voilà mon premier postulat : il y a l'écrit, le livre, et pour l'élève, et pour l'enseignant.

* * *

Le deuxième s'adresse directement aux louves nourricières de Mowgli, de Romulus et d'Alice, à leurs accompagnatrices, à leurs enseignantes. Il est de bon ton, par les temps qui courent, de poursuivre de graves recherches sur la professionnalisation des éducateurs. Notre *Revue des sciences de l'éducation* en marque même l'actualité par un numéro thématique (Vol. XIX, No 1). J'en extrapole que depuis ces vingt-cinq dernières années, où désormais l'enseignant doit se préparer à sa fonction dans l'Université à l'instar du médecin, de l'avocat et de l'ingénieur, on le veut autant qu'eux très compétent, bon expert; également un pilier, dans son domaine, des connaissances, des habiletés, de la sagesse. Cela n'est nullement utopique. Cela est tout à fait exigible.

Mais où trouver toutes ces caractéristiques ? Comment les maintenir à la hauteur, au long des trente-cinq années de vie professionnelle ? Quatre-vingt-dix crédits de cours au départ et cinq journées pédagogiques par semestre ensuite suffisent-ils ? Les cours, les stages, les ateliers, les communications sont nécessaires, mais ne font pas le plein. On ne peut par ailleurs se maintenir à la fine pointe des connaissances par simple ouï-dire.

Le deuxième postulat pose que la profession d'éducateur est une profession d'intellectuel. C'est pour cela qu'on exige désormais que tout enseignant soit un universitaire.

Au département d'études françaises de mon université, on exige des étudiants, dès leur inscription, quelque 15 000 pages de lectures. Évidemment selon une bibliographie commune, acceptée, inéluctable. Professeurs et étudiants partagent donc au départ ce corpus, destiné à croître sans cesse avec les années d'études et de pratique. Existe-t-il un corpus analogue en sciences de l'éducation ?

Sans doute, baccalauréat ès sciences de l'éducation et permis d'enseigner en poche, le nouvel éducateur a-t-il potassé les sept tomes du Rapport Parent, qu'il a si souvent évoqué dans ses écrits; de même a-t-il parcouru les douze travaux de Piaget, cette odyssée de la psycho-éducation au Québec; il connaît la taxonomie de Bloom dans sa version originale et à travers ses deux traductions; à la didacthèque, il a lu attentivement l'exquise littérature ministérielle que recèle la collection des programmes d'études; il s'est même donné la peine de consulter le texte intégral, officiel, de la Loi sur la protection de la jeunesse; les écrits sociologiques sur l'éducation de Guy Rocher lui sont familiers. Sans aucun doute, par conséquent, l'élan est donné. Pour le reste de la carrière donc, l'appétit existe, qui portera à lire, à échanger, à discuter les meilleurs articles de la vingtaine de périodiques significatifs portant sur l'éducation en ce pays, y inclus la documentation publiée par la CEQ, source d'information et de formation avérée. Parmi les arrivages hebdomadaires chez Guérin, Champigny ou Renaud-Bray, l'enseignant fait le choix de son livre du mois, apte à maintenir son expertise de pointe dans sa profession, comme le lui suggère Fernand Dumont : "Il faut se refaire une mémoire commune" (*Le Devoir*, 93-3-30).

L'éducateur exerce une profession d'intellectuel. Il ne saurait se passer de l'écrit de pointe, de l'écrit actuel. De l'écrit correct.

• • •

Mon troisième postulat, sous forme de paramètre, voudrait que l'écrit, denrée commune pour l'élève et pour le maître, soit aussi un bel écrit. Le défi est de taille, mais si le beau fait autant partie de l'éducation que l'exact et le juste, il commande également. Quelles que soient nos arguties sémantiques, le beau est de plein droit et d'urgente nécessité à inclure dans les "sciences de l'éducation".

Les programmes d'études au Québec, évoqués plus haut, reprennent l'un après l'autre un refrain. Celui de l'obligation de transmettre le patrimoine culturel - qu'on n'a, par ailleurs, pas le cran ou l'expertise d'inventorier. Or comment laisser en héritage ce que l'on

ne possède pas ? Ou, pire, ne serait-ce pas une succession en déshérence, un véritable déni de justice, de ne transmettre qu'un bien édulcoré, rabougri, où le jargon remplace le langage, où le fait divers "en recherche" tient lieu de culture ? Comment, sous couvert de "champs de pouvoir symbolique", s'en tenir encore à certaines idéologies, doctrines et dogmes caducs ? Puis avancer que :

> Tout discours à prétention scientifique sur le monde social doit compter avec l'état des représentations concernant la scientificité et des normes qu'il doit pratiquement respecter pour produire l'effet de science et atteindre par là à l'efficacité symbolique et aux profits sociaux associés à la conformité aux formes extérieures de la science. (P. Bourdieu, *Homo Academicus*)

Un faux réalisme, esthétique, rhétorique ou autre, ailleurs, est parti pour la casse en même temps qu'on abattait de colossales et pompeuses statues de bronze, qu'on renonçait enfin à toute langue de bois...

L'éducateur, actuel et futur, a droit à la qualité, car c'est de ce dont il s'agit ici. Or la documentation, cette nécessité didactique, comporte de très beaux textes fondamentaux en sciences de l'éducation. Il ne nous reste qu'à les "conventionner", si l'on peut dire. Puis à en imposer la lecture à ceux de la profession.

Au risque de naïvetés, de carences et de partialités, je cite ou j'évoque, en cherchant l'équilibre, certaines harmonies "en sciences de l'éducation", un essentiel que par la suite tout un train de recherches et un long convoi d'expérimentations ont sans doute confirmé - c'est le progrès -, mais trop souvent en ne le reformulant que selon le mode de l'anti-culture qui nous menace. Ou au mieux d'une contre-culture en passe, dans nos facultés et départements, ces chaires de liberté académique, de devenir l'exclusive "rectitude politique".

La didactique, la méthodologie, la pédagogie ne se retrouvent-elles pas en bonnes et belles présentations chez Freinet, Buyse, Montessori, Angers, qui sont infiniment plus que des fondateurs de sectes et leurs oeuvres bien plus que des programmes d'écoles alternatives ? Sous l'angle littéraire, par exemple Gabrielle Roy, avec "Ces enfants de ma vie", en une langue admirable et imitable, coule dans le court récit d'une année scolaire certains acquis sur l'enseignement qui s'ajoutent aux crédits de cours. Y inclus ceux, à la mode actuellement, sur le multiculturalisme. Il s'agit en fait d'une fine étude sur toute une série de cas. Mes étudiants ont raison de me le faire remarquer..

La psychologie, la sociologie, l'évaluation, en contexte scolaire, ne se rattachent-elles pas aux claires problématiques formulées déjà en leur temps par les Wallon, Durkheim, Simon ? Des classiques !

Enfin, en vue des nécessités d'une ouverture sur les dynamiques éducatives dans notre civilisation au devenir universel, tant au plan de la théorie qu'à celui de son évolution, peut-on éviter les textes de Serres, Reboul, puis, avant eux, d'Alain, de Krishnamurti, de Tolstoï...? Serait-il outrancier de pousser jusqu'à Kant, Rousseau et même, ô les ancêtres ! jusqu'à Fénelon, Montaigne, Rabelais ? Platon et Lao-Tseu sont-ils sous réserve à la bibliothèque pour les seuls archéo-littéraires ? Le collègue Gaétan Daoust dit : "Les grands écrivains constituent des témoins privilégiés de la langue, ils sont des explorateurs de l'être humain comme on n'en retrouve nulle part ailleurs, même pas dans la sociologie ou la psychologie modernes" (*Cité Éducative*, mars 1993).

Mon troisième postulat, au sujet de ce patrimoine que toute éducation se doit également de léguer, a la prétention que l'héritage soit connu et aimé. Qu'il soit une valeur partagée. Ensuite, et alors seulement, je me sentirais à l'aise pour causer du français écrit avec le registraire de l'université et de l'identité québécoise avec la présidente de la commission scolaire. T'sais, j'veux dire, faut pus décrocher, ma minisse veut pas...

* * *

Le sens commun m'habiterait-il trop ? Je m'excuse d'avoir été banal.

# UNE ÉDUCATION À DISTANCE CENTRÉE SUR L'APPRENANT ADULTE

Louise MARCHAND
Université de Montréal

## Introduction

Réfléchir sur une pédagogie de l'autonomie, c'est aussi réfléchir sur la capacité autonome d'apprentissage; être autonome c'est être capable d'apprendre par soi-même. La formation à distance est un secteur privilégié de l'apprenant autonome, l'apprenant reçoit un contenu soit en temps direct ou en temps différé et doit être en mesure d'autogérer sa formation loin du professeur et loin des services d'aide à l'apprentissage. Dans le cadre de ce colloque nous aimerions nous pencher sur une approche andragogique de l'apprentissage dans un contexte de formation à distance. Qu'est-ce qu'un modèle andragogique ?

## Modèle andragogique de Knowles (1980, 1990)

L'andragogie est une science et un art qui aident l'adulte à apprendre (Knowles, 1980). En conséquence, elle doit être imprégnée d'humanisme, mais elle doit être aussi scientifique dans la planification, l'application et l'évaluation des interventions éducatives. Knowles développe son modèle andragogique à partir des quatre postulats relatifs à l'apprenant adulte :

1. Le concept de soi de l'adulte mûr amène celui-ci à s'autogérer. En effet, l'adulte est capable de prendre ses propres décisions, de faire des choix éclairés et de se prendre en charge.
2. L'adulte possède un bagage d'expériences qui constitue une ressource importante pour ses apprentissages.
3. Le «readiness» de l'adulte est augmenté si son apprentissage est orienté vers des tâches développementales et les rôles sociaux.
4. L'adulte a des besoins éducatifs et des centres d'intérêt qui lui sont propres. Ainsi, l'apprentissage doit être orienté vers ses besoins plutôt que vers un sujet. L'adulte doit percevoir l'utilité de son apprentissage par une application immédiate.

À travers ses écrits, Knowles (1978, 1980) présente les croyances sous-jacentes à sa conception de l'andragogie. Robinson (1986) met en évidence les croyances énoncées par Knowles. Ces croyances se décrivent ainsi :

1. L'adulte vit son apprentissage comme il est dans la vie de tous les jours, c'est-à-dire un apprenant qui s'autodirige.
2. L'adulte possède une expérience diversifiée qui constitue une ressource précieuse pour ses apprentissages. Ainsi, ses nouveaux apprentissages doivent être en relation avec son expérience déjà vécue.
3. L'apprenant adulte est capable d'aider les autres dans des situations d'apprentissage à cause de la richesse de son expérience.
4. L'apprenant adulte peut identifier ses propres besoins d'apprentissage aussi bien que donner un sens à son apprentissage.
5. L'apprenant adulte peut fixer ses propres objectifs.
6. L'apprenant adulte est encouragé à faire une évaluation continue de ses besoins d'apprentissage.
7. L'apprentissage est orienté vers les problèmes actuels de l'adulte. En ce sens, celui-ci apprend afin de répondre à ses besoins d'ici et de maintenant.
8. L'apprentissage doit être expérientiel.
9. L'apprentissage se réalise dans un environnement de confiance et de respect mutuel.
10. Le rôle du professeur est celui d'un facilitateur, car attribuer un rôle de dépendance à l'apprenant adulte est inconsistant avec le concept de soi de l'adulte mûr.

Les croyances rendues explicites par Knowles constituent le pourquoi d'un modèle andragogique destiné à l'apprenant adulte. Ce modèle andragogique comprend des hypothèses de base différentes de celles qui sont énoncées par un modèle pédagogique (Knowles, 1990). Ces hypothèses de base sont émises à partir des six éléments qui composent la conception andragogique de Knowles. Ces éléments sont les suivants : 1) le besoin de savoir; 2) le concept de soi chez l'apprenant; 3) le rôle de l'expérience de l'apprenant; 4) la volonté d'apprendre; 5) l'orientation de l'apprentissage et 6) la motivation. Le tableau présenté dans ce texte résume le modèle andragogique suggéré par Knowles (1980, 1990). Ce tableau précise d'abord les postulats relatifs à l'apprenant adulte, il spécifie ensuite la

raison d'être de ce modèle andragogique et finalement le tableau énumère les six éléments qui le composent. Voyons maintenant plus en détail chacun des six éléments qui constituent la conception andragogique de Knowles.

**Besoin de savoir**

Les adultes ont besoin de connaître l'utilité et la pertinence de leur apprentissage avant d'amorcer la démarche d'apprendre. Les professeurs intéressés à l'éducation des adultes considèrent, avec raison, l'importance d'aider l'apprenant à prendre conscience de son besoin d'apprendre. Une fois la prise de conscience du besoin d'apprentissage réalisé, il est alors possible de faire découvrir l'écart entre ce que les adultes savent à un moment donné et ce qu'ils souhaiteraient apprendre dans le but d'améliorer leur efficacité et leur qualité de vie. Afin d'aider la personne à reconnaître ses besoins d'apprentissage, Knowles (1980) suggère de considérer le besoin d'apprentissage comme un écart entre ce que les individus savent en réalité et ce qu'ils désireraient apprendre. Selon cette optique, l'apprenant adulte et l'éducateur ont les mêmes perceptions des besoins d'apprentissage. Ainsi, l'éducateur est plus en mesure de répondre au besoin de savoir de l'apprenant adulte.

En s'inspirant de la hiérarchie des besoins de Maslow, Knowles (1980) démontre comment le besoin d'apprendre se développe chez l'apprenant. Selon Maslow (1968), la personne a des besoins d'ordre inférieur comprenant, d'une part, les besoins biophysiques de survie et, d'autre part, les besoins fonctionnels liés à la sûreté et à la sécurité. La catégorie des besoins d'ordre supérieur regroupe les besoins d'amour et d'appartenance, et ceux d'estime de soi et d'actualisation de soi. Knowles (1980) est d'avis que la personne doit satisfaire les besoins d'ordre inférieur avant de pouvoir apprendre dans le but d'atteindre tous ses besoins d'ordre supérieur. Ainsi, l'actualisation de soi est le but poursuivi par l'apprentissage à l'âge adulte (Knowles, 1980).

**Tableau**

**Modèle andragogique de Knowles (1980, 1990)**

| Fondement théorique de la conception andragogique | Raison d'un modèle andragogique | Composition de la conception andragogique |
|---|---|---|
| *A. Postulats relatifs à l'apprenant adulte* | *A. Valeurs liées à l'apprenant adulte* | *A. Six éléments qui constituent la conception andragogique* |
| 1. Le concept de soi de l'adulte amène celui-ci à s'autogérer. | 1. Celui-ci est capable de s'auto-diriger. Il peut identifier ses besoins d'apprentissage, ses objectifs et participer à son auto-évaluation. | 1. Besoin de savoir |
| 2. L'expérience de l'adulte est importante pour ses apprentissages. | 2. L'adulte possède une expérience diversifiée et il est capable d'aider les autres apprenants. | 2. Concept de soi chez l'apprenant |
| 3. Le «readiness» de l'adulte est augmenté lorsque son apprentissage est orienté autour de sa vie. | *B. Valeurs liées à l'apprentissage* | 3. Rôle de l'expérience de l'apprenant |
| 4. L'adulte a ses propres besoins d'apprentissage. | 1. L'apprentissage est orienté autour des problèmes actuels de l'adulte et il est expérientiel. | 4. Volonté d'apprendre |
| | 2. L'apprentissage se réalise dans un climat de confiance et de respect. | 5. Orientation de l'apprentissage |
| | *C. Valeur liée à l'éducateur* | 6. Motivation |
| | 1. Le rôle de l'éducateur est celui d'un facilitateur. | |

**Concept de soi chez l'apprenant**

L'adulte mûr a une perception de sa valeur personnelle qui se nourrit de ses sentiments et de ses croyances face à lui-même. Le concept de soi de l'adulte est aussi lié au sens moral, au sens de la logique et aux attentes personnelles (Roy, 1984). Ainsi, l'adulte, en plus d'être responsable de lui-même et d'être capable de s'autodiriger, a des attentes personnelles face à son devenir. Un type d'attente important pour le concept de soi est l'apprentissage, un processus qui se poursuit tout au long de la vie (Knowles, 1980).

Même si l'adulte a cette capacité de s'autodiriger, il lui arrive d'être dans un état de dépendance lorsqu'il s'engage dans des activités éducatives. Selon Knowles (1990), ce phénomène peut s'expliquer par le conditionnement que l'adulte a acquis durant son expérience scolaire antérieure et par l'attitude de l'éducateur à entretenir ce rôle de dépendance pendant ses apprentissages. Knowles (1990) est d'avis que l'apprenant adulte vit alors un conflit lorsqu'une incompatibilité existe entre le modèle intellectuel de l'apprenant basé sur la dépendance et le besoin psychologique de l'adulte de s'autogérer. Toujours selon Knowles (1990), ce conflit psychologique peut amener l'apprenant adulte à abandonner une formation entreprise précédemment. L'éducateur doit, par conséquent, aider l'apprenant adulte à acquérir de l'indépendance pendant ses apprentissages afin que celui-ci puisse s'autodiriger.

**Rôle de l'expérience de l'apprenant**

L'adulte possède un bagage d'expériences variées qui influent sur sa manière d'être et de percevoir son apprentissage. Ainsi, l'expérience de l'adulte fait partie de son identité d'apprenant. Comparativement aux jeunes, les apprenants adultes présentent de fortes différences individuelles lors de leur apprentissage.

Knowles (1980) enseigne aux éducateurs à considérer l'expérience de l'adulte au moment où se déroule une situation d'apprentissage. D'une part, l'éducateur permet à l'apprenant de partager son expérience à l'aide de discussions de groupe, d'exercices de résolution de problèmes ou d'histoires de cas. D'autre part, l'éducateur réalise que l'expérience acquise par l'apprenant adulte peut dissimuler des préjugés et des habitudes qui freinent l'ouverture de ce dernier à des idées nouvelles. L'éducateur encourage donc l'adulte à prendre conscience de ses préjugés et à clarifier ses valeurs. Dans un climat de respect mutuel, l'éducateur aide l'adulte à s'ouvrir aux idées innovatrices.

**Volonté d'apprendre**

Les adultes sont disposés à apprendre des connaissances et des compétences si elles leur permettent de mieux faire face aux situations de la vie quotidienne. Knowles (1990) constate que les besoins d'apprentissage des adultes sont souvent associés à leur phase de développement et aux problèmes existentiels. Si cette volonté d'apprendre ne se manifeste pas d'elle-même, l'éducateur peut la stimuler en utilisant, par exemple, des exercices de simulation (Knowles, 1990).

**Orientation de l'apprentissage**

Les adultes désirent que leur apprentissage soit pertinent, c'est-à-dire qu'il soit orienté vers leur situation de vie. Les adultes sont prêts à investir du temps et des énergies s'ils croient que l'apprentissage leur permettra de résoudre des problèmes existentiels et de mieux remplir leur rôle. De plus, l'adulte assimile davantage de nouvelles connaissances si celles-ci sont présentées de manière à être appliquées à des situations réelles.

**Motivation**

Les adultes recherchent davantage une motivation de nature intrinsèque, c'est-à-dire un désir d'augmenter leur satisfaction face à leur rôle et de préserver leur qualité de vie et leur estime de soi. Les adultes cherchent à évoluer et à poursuivre, de manière continue, leur croissance personnelle. Les adultes sont aussi sensibles à des motivations extrinsèques, par exemple, l'obtention d'une promotion ou d'un salaire plus élevé.

**Continuum pédagogie/andragogie**

Knowles (1980, 1990) présente son modèle andragogique sous forme d'un continuum pédagogie/andragogie plutôt que de traiter ces deux termes de manière dichotomique. Ainsi, l'andragogie et la pédagogie font partie d'un continuum, une sorte d'échelle d'hypothèses qui tient compte de la globalité de la personne à travers les stades du développement et de la situation d'apprentissage. Les hypothèses de base du modèle andragogique ayant déjà été présentées et discutées, il importe de spécifier les principales caractéristiques liées au modèle pédagogique.

Dans le modèle pédagogique, le jeune est centré sur la matière à apprendre pour réussir et rencontrer les normes éducatives des institutions. Il ne perçoit pas, à ce moment-là, l'application pratique de ses connaissances. Le jeune se voit comme une personne dépendante du système éducatif et il s'attend que l'enseignant lui fournisse les connaissances nécessaires à son apprentissage et le renseigne sur sa capacité d'assimiler les

connaissances déjà reçues. L'expérience du jeune est limitée et elle a peu de valeur éducative. Par contre, l'expérience de l'enseignant et celle de l'auteur du manuel du cours contribuent à son apprentissage. Le jeune est prêt à apprendre ce que le professeur lui enseigne. Son apprentissage est orienté vers un sujet et lui permet ainsi d'acquérir des connaissances. Le jeune est motivé à apprendre surtout par des signes extérieurs : les notes, l'approbation ou la désapprobation du professeur ou les pressions familiales (Knowles, 1990).

Après avoir présenté le modèle andragogique préconisé par Knowles (1980, 1990), il importe de préciser les caractéristiques de l'apprenant adulte. Le modèle conceptuel suggéré par Cross (1981) s'inspire des différentes théories d'apprentissage soit celles des humanistes, des behavioristes et des développementalistes, en incluant les notions andragogiques. En effet, Cross (1981) souligne que son modèle conceptuel de l'apprenant adulte s'harmonise avec la position andragogique décrite par Knowles (1978, 1980).

**Caractéristiques des apprenants adultes**

Cross (1981) propose un modèle conceptuel de l'apprenant adulte afin de différencier les caractéristiques de l'adulte et ceux de l'enfant en tant qu'apprenant. Selon ce modèle, il existe deux catégories de caractéristiques spécifiques à l'apprenant. Il s'agit des caractéristiques personnelles et des caractéristiques situationnelles.

Les caractéristiques personnelles incluent les dimensions physique, psychologique et socioculturelle de l'être humain. Ces caractéristiques sont présentées sous forme de continuum, pour refléter la croissance et le développement de l'enfant à l'âge adulte. Ainsi, les composantes biophysiques et socioculturelles de l'enfant sont considérées dans les situations d'apprentissage. Les caractéristiques personnelles de l'adulte présentées par Cross (1981) peuvent se résumer ainsi :

1. L'adulte s'habitue graduellement aux changements physiques suscités par l'âge et, par conséquent, il s'adapte en fonction de ces changements. Par exemple, une diminution de l'acuité visuelle peut nécessiter la recherche de locaux d'étude mieux éclairés.

2. L'adulte présente plutôt une intelligence de type cristallisé. Cette forme d'intelligence se définit davantage en fonction de l'expérience, du savoir et de la réflexion. Ainsi, l'adulte est capable de solutionner des problèmes en appliquant les résultats de ses expériences antérieures à la situation actuelle.

3. L'adulte est susceptible d'atteindre les plus hauts niveaux de développement cognitif, moral et maturationnel. Ainsi, l'adulte vise l'actualisation de soi, ce sentiment de croissance personnelle incluant la sérénité, la maturité, le contrôle et l'autonomie.

4. L'adulte est capable d'assumer ses responsabilités face à son apprentissage. Par conséquent, il reconnaît son besoin et sa disposition à apprendre.

Les caractéristiques situationnelles suggérées par Cross (1981) mettent en évidence des critères éducatifs liés à l'apprenant adulte. Ces caractéristiques sont les suivantes :

1. L'adulte participe volontairement aux activités d'apprentissage en s'y engageant de son propre gré. Toutefois, certaines circonstances externes, par exemple, l'obtention de crédits professionnels, l'incitent à entreprendre des études, mais sa décision de s'engager dans des activités d'apprentissage lui appartient.

2. Plusieurs adultes débutent et poursuivent leurs activités d'apprentissage à temps partiel, tandis que d'autres préfèrent y participer à temps complet.

3. Certains adultes s'engagent, de façon sporadique, dans des activités d'apprentissage, tandis que d'autres sont reconnus comme de perpétuels apprenants.

Sur le plan des caractéristiques particulières liées à l'apprentissage de l'adulte, Cross (1981) soutient que l'étude de Houle (1961) à propos des types de motivation demeure, encore aujourd'hui, la plus influente. Dans son étude, Houle (1961) distingue trois catégories de motivation rencontrées par l'apprenant adulte. La première catégorie précise que l'apprenant adulte est orienté vers un but. Houle (1961) spécifie que l'individu perçoit alors l'apprentissage comme un moyen d'atteindre ses objectifs spécifiques. La deuxième catégorie stipule que l'apprenant est orienté vers une activité. Dans ce cas, l'individu est motivé par l'activité elle-même plutôt que par le contenu et les habiletés à acquérir. Finalement, la troisième catégorie spécifie que l'apprenant est orienté vers l'apprentissage. L'individu désire apprendre pour le plaisir d'apprendre. L'apprentissage représente alors pour lui une façon de se développer et d'acquérir ce sentiment de croissance personnelle.

À la lumière du modèle andragogique de Knowles (1980, 1990) et de celui des caractéristiques des apprenants adultes selon Cross (1981), il importe de présenter le rôle de l'éducateur.

**Rôle de l'éducateur auprès des adultes**

L'éducateur, qui adhère à la philosophie andragogique, développe un climat d'apprentissage basé sur le respect mutuel. Le respect implique qu'il doit considérer l'apprenant comme un être unique possédant des valeurs personnelles. Une relation éducative basée sur le respect ne signifie pas que la critique est absente, mais bien que l'éducateur est attentif aux besoins de l'apprenant et aide ce dernier à tirer profit de son expérience (Davenport et Davenport, 1985; Brookfield, 1988).

Dans une perspective andragogique, l'identification des besoins et des objectifs, et la mise en application des interventions éducatives ainsi que l'évaluation deviennent un processus continuel (Redman, 1933; Davenport et Davenport, 1985). L'apprenant et l'éducateur sont engagés à collaborer dans diverses activités d'apprentissage. Ainsi, l'éducateur aide, par exemple, l'apprenant à prendre conscience de son besoin de savoir et à préciser l'utilité et la pertinence de son apprentissage. Le dessein andragogique considère davantage le «readiness» de l'adulte plutôt que le contenu à enseigner (Brookfield, 1988; Knowles, 1990).

L'apprentissage de l'adulte se réalise par l'utilisation de techniques fondées sur l'expérience impliquant activement l'apprenant. Les techniques andragogiques peuvent inclure des discussions de groupe, des histoires de cas, des démonstrations, des jeux de rôles, des exercices d'habiletés pratiques et des projets d'action (Davenport et Davenport, 1985; Knowles, 1990). Auprès des adultes, l'éducateur joue un rôle de facilitateur, de concepteur et de gestionnaire d'une démarche d'apprentissage au lieu d'être un simple transmetteur d'informations (Beder et Carrea, 1988; Knowles, 1990).

L'approche andragogique n'a pas eu que des défenseurs, elle a aussi eu sa période de critiques; que l'on fasse référence à des auteurs comme Davenport ou encore plus récemment à Dan Pratt. Mais tel n'est pas notre propos de réanimer un débat qui a eu lieu, il est même heureux que ce mouvement ait suscité autant d'intérêt pour permettre à Knowles lui-même et ce, dans ses écrits plus récents, d'expliquer de façon encore plus précise sa propre théorie. On peut facilement dire que depuis 1970, l'andragogie a bénéficié d'une approbation générale, les éducateurs d'adultes ont adopté et modifié les principes de Knowles, des chercheurs ont fait connaître le concept centré sur l'apprenant et les discussions sont nombreuses sur l'utilisation pratique de cette approche.

**Un arrimage possible : andragogie et formation à distance**

La motivation est présentement très grande pour vérifier un arrimage possible entre l'andragogie et l'éducation à distance. Mais nous soumettons quelques réflexions sur une telle fusion à partir de textes de Burge (1988), de Garrison (1989, 1990) et nos propres réflexions.

L'andragogie peut être utile à la formation à distance pour plusieurs raisons. En premier lieu, les procédés généraux d'apprentissage et les conditions de vie des apprenants à distance ressemblent aux conditions des apprenants sur le campus, et si l'on en croit l'orientation vers la classe virtuelle, les situations se ressembleront de plus en plus. La formation à distance ne crée pas de nouveaux types d'apprenants, ni n'empêche ceux-ci de vivre des activités qu'ils vivraient dans une salle de cours. Déjà, les éducateurs traditionnels utilisent les moyens de communication modernes pour développer des classes interactives : des petits groupes et des grands groupes, des groupes locaux ou régionaux, des classes téléphoniques, des conférences par ordinateur, des rencontres présentielles ou des rencontres-ateliers. Il serait intéressant de créer un rapprochement entre les éducateurs traditionnels et les éducateurs à distance et même réduire la notion populaire qui dit que les éducateurs à distance sont une espèce spéciale (Smith-Kelly, 1987).

La deuxième raison pour laquelle la formation à distance devrait s'intéresser à l'andragogie, c'est son processus d'évaluation. Dans cinq ans, quels seront les critères pour évaluer les progrès en formation en distance ? Utilisera-t-on la croissance de l'autonomie de l'apprenant, le contrôle de l'éducateur, les résultats de l'apprentissage comme on le fait si souvent ? Une approche andragogique centrée sur l'apprenant aiderait elle à la rigueur académique, à la qualité de l'apprentissage ? Comment pouvons-nous élargir utilement les séries de critères d'évaluation qui existent déjà en formation à distance, que ce soient ceux de Kaye et Rumble (1981), Burge (1984) ou Holmberg (1986a) ? Une approche andragogique ajouterait des éléments qualitatifs en se basant sur les implications clés de l'andragogie et sur une perspective axée sur l'apprenant à distance.

En troisième lieu, l'aspect qualitatif peut être lié aux hypothèses et méthodes de recherche en formation à distance. D'ailleurs, les éducateurs à distance utilisent de plus en plus des approches axées sur l'apprenant dans sa globalité (exemple : Kelly et Shapcott, 1987) et comme l'andragogie laisse une place importante aux expériences antérieures de l'adulte, elle pose le respect de l'adulte comme exigence de base.

Que faut-il retenir de toutes ces discussions sur les hypothèses de Knowles ?

À mon avis, deux éléments sont primordiaux : le respect de l'apprenant adulte dans ses différences individuelles et le contexte de l'apprentissage.

**Les différences individuelles**

Les différences individuelles se manifesteront dans les styles d'apprentissage, dans le temps requis pour intégrer l'apprentissage, dans la capacité d'autonomie qui varie d'un adulte à l'autre. Le désir de l'adulte de prendre en charge son apprentissage existe chez chacun et la responsabilisation face à son apprentissage peut faire partie d'étapes andragogiques. On peut aider l'adulte à apprendre à apprendre même à distance. Les épisodes d'apprentissages expérientiels pourront être rappelés dans un cours pour que l'apprenant puisse réfléchir sur des événements ou analyser sa propre expérience pour créer des savoirs personnels implicites (Kolb, 1984). Le respect de l'adulte se vérifie aussi dans le niveau d'écriture des textes soumis, la lecture des textes doit s'adresser à un adulte apprenant. L'accès aux services, au bureau du registraire, aux bibliothèques régionales, la correction des travaux d'étudiants doit aussi se faire dans le respect de celui-ci.

Les différences individuelles touchent aussi le concepteur, le tuteur et le professeur communicateur dans le cas de cours télévisé ou de cours par téléconférence. Le professeur communicateur doit choisir un médium compatible avec sa personnalité, le résultat de l'apprentissage en dépend souvent. Dans toutes les fonctions mentionnées précédemment, le rôle doit être celui d'un facilitateur et autant que possible, l'autorité et la prise de décision sont des processus partagés. Les apprenants sont considérés comme des êtres humains plutôt que des machines à apprendre, on reconnaît à l'adulte la prise en charge de son apprentissage.

**Le contexte de l'apprentissage**

Si l'on suit le schéma de Knowles, les responsabilités du «facilitateur» pourraient être les suivantes :

- aider l'apprenant à clarifier ses objectifs d'apprentissage;
- utiliser les contrats d'apprentissage le plus souvent possible;
- négocier les responsabilités quant aux méthodes, procédés utilisés (ce qui n'est pas impossible en formation à distance);
- offrir de véritables choix à l'apprenant sur le rythme de travail, la séquence du cours, le contenu, les procédés pédagogiques et l'évaluation;

- utiliser des méthodes d'évaluation qualitatives autant que possible;
- développer, avec l'apprenant, des critères d'évaluation (ne pas imposer les siens);
- respecter la valeur intrinsèque de l'apprenant : légitimer son expérience d'avoir appris autant qu'il pouvait;
- reconnaître que la confusion de la pensée est acceptable et que l'ambiguïté et le doute font partie de l'apprentissage;
- appuyer et encourager les risques pris par l'apprenant;
- offrir l'interdépendance et non la dépendance;
- encourager rapidement les efforts pour permettre à l'apprenant de continuer son apprentissage avec confiance.

**Conclusion**

Un projet éducatif de cet ordre peut faire rêver mais est-ce réalisable dans la réalité ? Une stratégie pédagogique centrée sur l'apprenant paraît incompatible avec les trois éléments d'un mandat que s'est donné un organisme comme la Télé-Université selon France Henri (1993). Les trois éléments sont l'accessibilité, la crédibilité et la stabilité économique, comment établir ces trois éléments avec une conception de l'éducation qui laisse l'adulte être l'axe principal de son apprentissage ? La Télé-Université n'est pas la seule institution à qui nous pouvons poser la question; dans la pratique, il y a surenchère académique au détriment de la responsabilité pédagogique dans plusieurs établissements.

Mais, sans aller jusqu'à dire que la formation à distance est l'avenir de l'éducation, la formation à distance est appelée à jouer un grand rôle dans nos sociétés. Elle répond au besoin de démocratisation de l'enseignement, au processus d'éducation permanente de plus en plus accepté dans nos milieux et aux besoins fondamentaux d'adultes qui ont besoin de formation professionnelle, de temps pour remplir leurs multiples rôles adultes et d'un enseignement supérieur accessible. Elle répond aussi aux besoins d'institutions aux prises avec des réductions budgétaires face à une clientèle de plus en plus nombreuse. La formation à distance s'installera si elle répond à des critères de qualité.

La question est fondamentale et elle dépend de nous, formateurs à distance, de situer l'apprenant adulte au centre de notre action. Nous avons besoin d'un système qui reconnaît les réalités de l'âge adulte, l'interdépendance et la collaboration entre éducateurs.

Nous devons encourager le développement de formats et techniques qui facilitent l'apprenant adulte au lieu de protéger les modèles traditionnels.

**Références bibliographiques**


Burge, Liz (1988). "Beyond Andragogy : Some Explorations for Distance Learning". *Design Journal of Distance Education*, vol. III, 1.

Cross, P.K. (1981). *Adults as learners*. London : Jossey-Bass.

Davenport, J. (1984). "Adult Educators and Andragogical Pedagogical Orientations : A Review of the Litterature". *Journal of Adult Education*, 12 (2), pp. 9-17.

Davenport, J. et Davenport, J.H. (1985). "Andragogical-Pedagogical Orientation of Adult Learners : Research Results and Practice Recommandations". *Lifelong Learning : An Omnibus of Practice and Research*, 9 (1), pp. 6-8.

Houle, C.O. (1961). *The Inquiring Mind*. Wisconsin : University of Wisconsin Press.

Houle, C.O. (1964). *Continuing your Education*. New York : McGraw Hill.

Houle, C.O. ( 1974). *The Design of Education*. San Francisco : Jossey Bass.

Knowles, M.S. (1968). "Andragogy Not Pedagogy". *Adult leadership*, 16, pp. 350-352, p. 386.

Knowles, M.S. (1978). *The Adult Learner : A Neglected Species*. Houston : Gulf.

Knowles, M.S. (1980). *The Modern Practice of Adult Education : From Pedagogy to Andragogy*. (Deuxième édition révisée). Chicago : Follet.

Knowles, M.S. (1990). *L'apprenant adulte : vers un nouvel art de la formation*. Paris : Les éditions de l'organisation.

Marchand, L. (1985). *Introduction à l'éducation des adultes*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.

Robinson, Y.K. (1986). "Teaching Adults : Some Issues in Adult Education for Health Education". *Physiotherapy*, 72 (1), pp. 49-52.

# DIDACTIQUE, DOCUMENTATION ET LITTÉRATURE : LA VOIX D'UN ÉDITEUR

Marc-Aimé GUÉRIN
Guérin Éditeur

«Un fils, un livre, et un beau cours improvisé,
ç'aurait été mes seuls désirs».
Henri-Frédéric Amiel
9 janvier 1861
*Journal intime*

«Je défie les envieux de me citer de bons vers
qui aient ruiné un éditeur».
Conseils aux jeunes littérateurs
*L'Art romantique*
Baudelaire

Au temps où j'étais normalien (1943-1948) à Montréal, mes professeurs me parlaient souvent de pédagogie, de psychologie pédagogique, d'histoire de la pédagogie et de méthodologie et très peu de didactique. Pourtant, on trouve ce mot dans certains textes dès 1554 (genre didactique) et le mot est emprunté du grec DIDAKTIXOS avec le sens de propre à instruire. DIDASKEIV, lui, signifie enseigner. Voilà un adjectif (didactique) avec le sens de "qui vise à instruire" qui deviendra un adjectif substantivé dont la fortune est grande à l'heure actuelle.

La littérature nous fournit de nombreux exemples de l'emploi de l'adjectif.

> «Ce plan a le grand avantage d'être complet, d'être didactique et non pas historique». (Constant, *Journaux*, 1805, p. 188).
>
> «Il était vraiment possédé par la passion didactique. Il aurait voulu m'enseigner toute la totalité des choses...». (Céline, *Mort à crédit*, 1936, p. 425).
>
> «Ma tante lisait exactement comme lit une mère tendre qui fut institutrice dans sa jeunesse, avec une emphase didactique». (Toepffer, *Nouvelles genevoises*, 1839, p. 462).
>
> (avec un désir d'explication méthodique).

Substantif masculin, didactique est employé rarement.

«Le voyez-vous [...] travaillant dans le didactique, [...]». (France, *Vie littéraire*, 1890, p. 232).

Substantif féminin, didactique connaît des heures de gloire, au sens "d'art d'enseigner, d'exposer méthodiquement et systématiquement les principes et les lois d'une science ou les règles et les préceptes d'un art." C'est donc dire que la didactique s'applique aussi bien aux sciences qu'aux arts, mais, je dirais, avec ironie ou scepticisme. Voyez les deux citations littéraires suivantes :

1- «Charles Fontaine possédait la didactique de son art beaucoup mieux qu'il ne le pratiquait». (Sainte-Beuve, *Tabl. poésie*, 1828, p. 47). L'Académie avait accepté le mot "didactique" dès 1718.

Cette citation de Sainte-Beuve nous fournit l'occasion de toucher du doigt ou de vivre, plus précisément, tout le drame de la didactique, tout le drame de l'enseignement, tout le drame des tiraillements entre le parler et l'agir, tout le drame de ceux qui sont obligés de s'excuser et de dire «ne faites pas ce que je fais, faites ce que je dis». Rolland Vinette, l'auteur de la *Pédagogie générale* au C. P. P. a été au Québec un sosie de ce Charles Fontaine de Sainte-Beuve. Rolland Vinette était à court de subterfuges. Le Christ, au dire de Françoise Dolto, a été un des seuls humains à accorder sa vie à ses enseignements et vice versa.

2- «Les pays de culture se forgent un modèle, et croient dur comme fer à la didactique». (Giraudoux, *Siegfried et le Limousin*, 1922, p. 254).

Voilà, chez Giraudoux, un sens péjoratif de la didactique. On rencontre, quelquefois, le verbe didactiser : «On anathématise, on prêche, on didactise, on dogmatise». (Faure, *Histoire de l'art*, 1945, p. 241). Dans le domaine des arts et de la poésie, la didactique a rarement bonne presse.

La documentation est l'action d'appuyer ce que l'on avance sur un document.

«Livre artificiellement fabriqué, à coups patients de menues documentations». (Gide, *Journal*, 1940, p. 32).

«Zola décrivait bien les instruments chirurgicaux, tout ce qui brille et se voit, mais négligeait de montrer le drame qui se jouait là, à l'intérieur des êtres, et qui était peut-être la seule réalité. Monsieur Duhamel en

conclut qu'on ne saurait remplacer la connaissance par la documentation». (Massis, *Jugements*, 1924, p. 171).

Voilà un beau texte, à mon avis, très profond qui montre que la connaissance et l'étalage de fausse science sont deux choses différentes. Le mot "documentation" a évidemment, dans le texte de Massis, un sens péjoratif.

La documentation renvoie au document et ce dernier à docere qui signifie enseigner, informer.

Dans le latin classique, documentum signifie enseignement. En bas latin, "acte écrit qui sert de témoignage, preuve".

L'usage employait le mot document, sous un sens vieilli. Aujourd'hui, pour signifier "enseignement oral ou écrit". «L'île Sainte-Catherine [...] n'a été que très peu visitée [...] il y a donc peu de documents à espérer des relations des voyageurs». (*Voyage* de La Pérouse, 1797).

Au sens usuel, le document est une pièce écrite, servant d'information ou de preuve.

> «J'achève en ce moment le dépouillement des documents qui me sont parvenus». (Hugo).

Par extension de sens, ce qui apporte un renseignement, une preuve.

> «Ces documents de pierre peuvent renseigner sur les objets de la foi dans la France du XIXe siècle». (Hourticq, *Histoire Art, Fr.*, 1914).

Hourticq parle ici de la statuaire, comme document archéologique.

Autre citation intéressante pour l'enseignement, l'histoire et la technique, celle de Stravinsky, *Chronique de ma vie*, 1931 : «Ces disques, très réussis du point de vue technique, ont l'importance de documents». À l'heure présente, il faudrait parler de toutes les découvertes récentes, telles les disques durs, les cassettes, les disquettes...

On entend aussi l'expression "document humain" au sens de "tranche de vie".

Dès 1214, on trouve le mot document issu de documentum et de docere : enseigner, informer.

Dans la même famille de mots, citons : documentologie
documentaire
documentaliste

**documentation**
**documenter.**

«Livre très sagace et très documenté». (Huysmans, *L'Oblat*).

À titre d'éditeur, nous avons toujours considéré le livre comme une autre fonction d'enseignement, une autre didascalie, une occasion d'enseigner à plusieurs par un seul objet, en une seule publication. J'aime la formule publicitaire d'un éditeur britannique, formule inscrite sur ses cartons d'expédition : "We Teach the World".

Notre premier livre, *L'homme dans son milieu*, Paul Pirlot et al. était un livre précurseur, visant l'information.

Notre second livre, *Les rouages de l'économie* de Émile Bouvier était et demeure une mine de renseignements et de documents sur le syndicalisme canadien et les coopératives. Le père Bouvier avait imaginé, pour l'enseignement, des schémas didactiques qu'il appelait des pipelines où macro et micro-économie s'influençaient ou se "transvidaient".

Notre troisième livre, *Le Jeu de la vie* d'André Lefebvre, était un montage de documents au service de l'enseignement des sciences humaines au primaire et je dois dire que la collection de livres d'histoire de la collection "À partir du monde actuel" du même auteur est un exemple non dépassé et méconnu d'utilisation didactique des documents au secondaire. Didactique, documentation, édition forment donc chez nous une trilogie naturelle dont les termes ne sont séparés que pour les besoins de l'enseignement.

En 1975, nous publiions de Vasile Tega, *Les horaires flexibles et la semaine réduite de travail*. Livre prophétique. Bibliographie internationale, sélective et annotée. Sorte de Reader's Digest bibliographique. Livre méconnu, sans lendemain hélas, à petit tirage.

L'auteur a été récupéré par Bowker, la grande maison américaine de bibliographie.

Là encore, là toujours, didactique, documentation, édition.

L'HISTOIRE, LES SCIENCES HUMAINES

# LES SCIENCES HUMAINES AU PRIMAIRE ET LA PÉDAGOGIE DE L'ÉVEIL

Michel CORON
Université de Montréal

## Introduction

J'ai choisi de parler de la pédagogie de l'éveil parce que ce terme a revêtu une importance capitale durant les années 1970 et que l'oubli relatif où il est tombé depuis lors me paraît grandement injustifié. Essentiellement, la pédagogie de l'éveil est une initiation à la recherche scientifique et non une méthode de transmission des connaissances comme c'était le cas jusqu'alors. En effectuant un retour sur ce type de pédagogie, je désire aller au-delà des mots ou des poncifs qui ont pu faire croire que la pédagogie de l'éveil était une méthode peu appropriée aux élèves du primaire et qu'il valait mieux la subordonner à une approche plus systématique et plus efficace et formulée en termes d'objectifs de comportement que l'on retrouve dans le libellé des programmes d'études qui ont fait leur apparition autour des années 80.

En 1981, lors de la parution du programme d'études en sciences humaines au primaire, les responsables de ce document ont tenu à souligner que le nouveau programme s'établissait en continuité avec la circulaire de 1971 intitulée "Orientation nouvelle des sciences humaines à l'élémentaire". Est-ce à dire que la pédagogie de l'éveil qui formait l'élément central de ce document subsiste dans le nouveau programme de 1981 ? C'est ce que j'essayerai d'examiner avec vous; dans cet exposé, je tenterai de démontrer que la pédagogie de l'éveil se maintient bel et bien dans le nouveau programme de 1981 mais que la pratique dans les classes est loin d'en exprimer toute la richesse. Il faut reconnaître que ce programme d'études propose un contenu d'enseignement en congruence avec le caractère épistémologique des disciplines à enseigner comme la géographie et l'histoire, ce qui a pour effet d'orienter la démarche d'enseignement sur la maîtrise des concepts qui sont autant de représentations du réel; il s'ensuit que l'initiation à la recherche scientifique qui forme le pivot de la pédagogie d'éveil à dominante intellectuelle risque d'être effectivement subordonnée à l'atteinte des concepts.

Compte tenu du peu de temps dont je dispose, cet exposé n'a pas la prétention de faire le tour de la question mais d'offrir plutôt une piste de réflexion susceptible d'améliorer éventuellement les conditions d'enseignement des sciences humaines au primaire.

**État de la question**

On se plaît souvent à croire que les sciences humaines sont faciles à enseigner (Brophy, 1990) puisque le contenu semble très concret : paysages, cartes géographiques, dessins, peintures ou photos d'autrefois font croire qu'il n'y a pas de raison pour que l'élève ne "s'initie" pas le plus rapidement possible aux divers aspects de la réalité qu'offre la région d'appartenance, le Québec ou le Canada. Envisagée sous cet angle, la pédagogie d'éveil pourra paraître comme une complaisance dans le vécu de l'élève au détriment du conçu. On comprend dès lors l'importance de bien préciser la fonction de l'éveil, celui-ci n'étant pas une étape préparatoire à une véritable initiation aux concepts et aux méthodes de la géographie et de l'histoire mais une articulation progressive des représentations spatiales, temporelles et sociales que l'élève effectuera tout au long de sa scolarité primaire. Quel est dans ce contexte la valeur d'une utilisation massive de matériel pédagogique même bien fait ?

Après dix années d'implantation, il est plus facile de se faire une idée des changements survenus dans les classes du primaire; l'enquête effectuée par Martineau et Soulières (1991) dresse un bilan assez positif de l'implantation du programme. Ils soulignent que l'intention du programme qui consiste à favoriser *le passage de l'enseignement à l'apprentissage* est en général respecté dans le matériel de base à l'intention des élèves du premier cycle; par contre, l'intervention de type magistral caractérise encore le deuxième cycle. Pour ces auteurs :

> La question importante des modalités d'utilisation de ce matériel est maintenant posée avec, au centre, la préoccupation de la démarche de l'élève. Quels sont, dans ce contexte, le rôle du manuel, la pertinence et l'utilité du guide du maître et finalement le rôle des cahiers d'exercice ? (p. 42)

Dans la première partie de mon exposé, je tenterai de donner une définition aussi exhaustive que possible de la pédagogie de l'éveil et des problèmes d'implantation qu'elle a connus. Dans une deuxième et dernière partie, j'essayerai de faire ressortir comment, à travers un matériel didactique[1] la pédagogie de l'éveil est interprétée différemment selon qu'il s'agit du premier ou du deuxième cycle.

Qu'est-ce que la pédagogie de l'éveil ?

---

1 Le choix du matériel didactique "Éveil à la réalité" (C.E.C) provient du fait que c'est le seul matériel didactique qui propose une continuité de la 1ère à la 6e année du primaire.

Pour caractériser ce que pourrait être et ce que devrait être la pédagogie active, divers documents tant en France qu'au Québec proposèrent entre 1969 et 1971 le terme d'activités d'éveil. On souhaitait regrouper sous ce terme un ensemble de disciplines scolaires étudiées auparavant de façon cloisonnée. Six heures hebdomadaires devaient être consacrées à l'éveil à dominante intellectuelle comme les sciences de la nature et les sciences de l'homme, à l'éveil esthétique comme les arts plastiques, la musique, la poésie ou le théâtre, et enfin à l'éveil à des activités manuelles et pratiques.

Parlant des activités d'éveil, le pédagogue français Louis Legrand précisait, lors d'une allocution prononcée en 1969 :

> Nous souhaitons les définir comme le berceau nourricier des activités constructives qui appartiennent aux mathématiques et au français, comme étant des activités permettant une ouverture de l'école sur le monde... L'objectif nouveau n'est plus d'apprendre des connaissances indispensables, mais de permettre, par l'action pédagogique, le dépassement des stéréotypes spontanés, leur mise au jour et la construction des concepts, des attitudes qui permettent de parvenir à une véritable pensée scientifique. Il est bien certain que cela n'est possible que si l'on part, par conséquent, de ce qui intéresse l'enfant et de ce qui lui a permis de porter des jugements spontanées sur le monde environnant... (Porcher et Ferran, 1970, p. 152)

Dans cet extrait, Louis Legrand détermine trois dimensions de ce qui allait devenir les principes fondamentaux de la pédagogie de l'éveil: recours à des thématiques qui intéressent l'enfant, éveil à la réalité par l'intermédiaire de concepts et initiation à une véritable méthode scientifique .

C'est à Francine Best (1973) que l'on doit d'avoir défini le concept de pédagogie d'éveil dans la perspective d'une philosophie de l'éducation. Pour celle-ci, l'éveil ne consiste pas simplement à observer les caractéristiques spatiales, temporelles ou sociales du milieu mais à transcender cette expérience première. S'inspirant de Bachelard, elle souligne, d'une part, que pour connaître la réalité, il faut l'abandonner et que d'autre part, les idées et les expériences nouvelles ne sont possibles que par un acte de rupture avec des modes de pensée anciens (p. 90). En d'autres termes, la pédagogie de l'éveil à dominante intellectuelle consiste à initier graduellement l'enfant aux conditions de la méthode de recherche scientifique en commençant par l'approche la plus appropriée à ses capacités intellectuelles, à savoir : la méthode de recherche inductive.

Se trouvent ainsi réunies les trois conditions nécessaires à l'étude des faits physiques et humains étudiés dans leurs interactions. Cette démarche qui mène l'enfant du

syncrétisme et de la transduction à la pensée logique doit s'appuyer sur ses intérêts; il importe cependant de souligner que ces intérêts ne peuvent et ne doivent se limiter à ce qui est éphémère et occasionnel : effectuer un itinéraire autour de l'école ne consiste pas simplement à observer les caractéristiques du milieu environnant; il faut de plus que l'élève organise ses informations de façon cohérente par un regroupement approprié afin que de cette étude de l'environnement émerge un ensemble de relations entre des fonctions diverses qui ne sont en rien le fruit du hasard. Mais pour découvrir et s'étonner de la façon dont l'humain a donné une réponse aux problèmes que suscite l'organisation d'une rue ou d'un quartier, l'élève doit donc faire bien plus qu'un rallye d'observation; il doit aussi analyser et synthétiser les informations recueillies. La pédagogie de l'éveil postule effectivement que la compréhension de concepts n'est pas le résultat d'une simple observation mais d'une réflexion intense qui suppose la construction de ces concepts à travers une démarche d'apprentissage à la recherche. En d'autre termes, l'objet du savoir transposé dans une situation pédagogique doit être motivant et intéressant tout en impliquant un apprentissage articulé sous forme de démarche de recherche inductive.

**Les difficultés d'implantation de la pédagogie d'éveil**

Durant la décennie 70-80, l'apprentissage à la découverte s'avéra un moyen d'apprentissage beaucoup plus ardu et moins efficace qu'il pouvait sembler de prime abord; est-ce parce que le réseau d'écoles maternelles se répandait partout au Québec ? Toujours est-il que la recherche inductive se limitait bien souvent à l'observation active à travers les sens ou par l'intermédiaire des images sans que s'ensuive une intériorisation de l'action sous forme de représentations abstraites. D'autre part, les objectifs cognitifs n'étaient pas définis de façon claire et hiérarchisée, ce qui ne facilitait pas une séquence allant des concepts les plus simples jusqu'aux plus complexes; de plus, ces objectifs n'étaient pas formulés de manière à ce qu'ils soient repérables au plan comportemental, ce qui eut pour effet d'escamoter toute forme d'évaluation des apprentissages; celle-ci étant inexistante, l'enseignant éprouvait de sérieuses difficultés de planification. D'où le caractère quelque peu simpliste des recherches menées par les enfants et qui, encore en 6e année, se complaisaient par exemple à décrire les modèles courants de voitures sans s'interroger sur les voies de communication ou l'évolution des moyens de transport (Boughourlian, 1979).

Best, Cullier et Leroux (1983) ont très bien décrit la façon dont beaucoup d'enseignants abordaient à cette époque un thème comme celui d'un centre commercial :

> Le cas le plus fréquent est celui-ci : le maître, sachant que ses élèves vont souvent dans un lieu commercial, les fait parler, dessiner, leur fait (mais pas toujours) rédiger un bref questionnaire

> que les parents et les commerçants rempliront. Aucune observation systématique, aucun classement des phénomènes qui constituent les signes de l'existence d'un échange commercial ne sont réalisés : aucun plan, aucune carte ne sont ni élaborés, ni lus. On en reste aux échanges oraux superficiels, à l'affichage de dessins uniques (et non repris, non retravaillés...)
>
> ...Or, pratiquer ainsi, ce n'est pas vraiment "faire une activité d'éveil". On confond le seul éveil de l'intérêt avec l'éveil au monde de la réalité, l'éveil de l'esprit scientifique de l'enfant (p. 10).

L'initiation à la recherche scientifique mise de l'avant dans le document "Orientation nouvelle en sciences humaines" en 1971 n'arriva donc jamais à s'implanter durablement à défaut d'avoir précisé la nature des concepts soumis à l'éveil; il ne suffisait pas de parler d'espace, de temps ou de société; il fallait spécifier la nature de ces concepts clés. C'est à la suite des études de Bloom (1969) qu'une taxonomie des objectifs pédagogiques permit de préciser la nature du savoir, du savoir-faire et du savoir-être relatifs à chacune des disciplines scolaires. Parallèlement, en géographie, une analyse sur l'épistémologie de l'espace (Boardman, 1985; Daudel, 1990) aura permis de préciser la façon dont doit s'effectuer une transposition didactique du savoir géographique. En histoire, Johnson (1979) déterminait les principales composantes du temps historique et la façon de les articuler au niveau d'un programme.

En 1981 paraissait la version définitive du programme de sciences humaines au primaire. Face au déclin présumé du rendement scolaire, divers résultats de consultations comme le "Livre orange" au Québec ou le document "Nation at Risk" aux États-Unis réclamèrent un retour à des pratiques plus traditionnelles. En France, un ouvrage comme celui de Despins et Bartholy intitulé "Le poisson rouge dans le Perrier" (1983) allait ébranler sérieusement le travail d'élaboration d'une pédagogie de l'éveil amorçée par l'Institut national de la recherche et de la documentation pédagogiques. Dans la même foulée, Giolitto (1983) réclamait un retour à l'histoire événementielle. Ainsi qu'en fait mention Victor Host (1992), "le plan d'études d'avril 1985 a rétabli un cadre strictement disciplinaire et défini un programme précis de connaissances" (p. 53). La France suivait cinq ans plus tard le virage amorcé au Québec en 1980, virage qu'a très bien décrit André Lefebvre (1982).

Au plan des pratiques pédagogiques au Québec, on semblait se retrouver à la case départ; dans les faits, le programme de sciences humaines de 1981 apparaît aujourd'hui comme un effort sérieux pour clarifier ce qu'il fallait entendre par éveil aux concepts; par exemple, un objectif terminal prescriptif nécessite de repérer les composantes des concepts intégrateurs d'espace, de temps et de société, évitant ainsi de faire des sciences humaines une matière fourre-tout. Par ailleurs , il ne s'agit pas pour l'enseignant d'inculquer ce savoir à

l'élève mais bien plutôt de permettre à celui-ci de fournir, à travers une démarche de recherche, un effort d'appropriation personnelle de ce savoir. Par exemple, l'élève n'apprend pas uniquement à mémoriser divers types de concepts mais à développer des activités opératoires fondamentales comme observer, classifier, comparer qui lui permettront d'établir par lui-même des relations entre ces concepts et d'autres concepts; par exemple, en géographie, il s'agira d'établir des relations entre les traits physiques et les traits humains d'un paysage. *La démarche de recherche inductive, qui était l'élément majeur du document de 1971, conserve donc ici sa place à l'intérieur de l'objectif global en sciences humaines à la condition de s'intégrer au cadre strict du programme.*

En outre, l'élève se doit de construire, étape par étape, une représentation plus objective du réel; dans le guide pédagogique du ministère de l'Éducation du Québec (1983) sont spécifiées les diverses phases de la démarche de recherche : exploration, cueillette et traitement de l'information et, enfin, synthèse. On peut donc conclure que les sciences humaines au primaire font appel à une spécification des objets d'étude et des concepts qui y sont reliés de même qu'à une méthodologie centrée sur le respect de l'enfant comme sujet qui apprend.

Théoriquement, les trois éléments considérés par Legrand comme essentiels pour qu'il y ait une pédagogie de l'éveil sont présents dans le programme de sciences humaines du primaire. Le matériel didactique suit d'assez près cette formulation, du moins au premier cycle du primaire.

Nous verrons dans la suite de mon exposé que l'éveil aux concepts d'espace, de temps et de société et l'initiation à la recherche sont loin de présenter une intégration harmonieuse dans le contexte actuel de l'enseignement des sciences humaines au primaire, d'où l'impression d'incomplétude qui caractérise ce programme et qui le rend si vulnérable à des pratiques obsolètes. La raison tient à l'exigence de réduire la recherche inductive à l'apprentissage des concepts et à évaluer strictement l'atteinte des concepts.

**Le programme de 1981 : une synthèse harmonieuse ou une impossible quadrature du cercle ?**

Rappelons que la démarche de recherche ne s'élabore pas spontanément mais nécessite au contraire beaucoup de temps et beaucoup d'investissement de la part de l'élève qui doit s'y initier de même qu'elle exige un encadrement optimal de la part de l'enseignant. (Ce processus de pensée est parfois si peu exploité au niveau préuniversitaire que l'exigence d'un mémoire ou d'une thèse prend complètement au dépourvu le candidat qui doit se conformer à cette exigence).

Inutile de rappeler que le rôle des sciences humaines ou des sciences de la nature consiste à exercer un certain "doute méthodique" qui remet en question tout argument d'autorité. On comprendra alors que la recherche inductive ne consiste pas pour l'élève à appliquer docilement un algorithme ou une procédure rigide de résolution de problème; la recherche inductive ne consiste pas davantage à regrouper des faits à l'intérieur de classes ou à établir des relations dans des graphiques ou des tableaux déjà préparés dans un manuel et que l'élève n'a qu'à remplir. La didactique est bien autre chose que l'application de procédés, de recettes ou de trucs mnémotechniques (Jonnaert, 1988); elle exige une activité intellectuelle de la part du sujet qui doit apprendre à mettre de l'ordre dans les phénomènes qui l'entourent.

Est-ce dans cet esprit que se présente le matériel didactique en usage au primaire ? Pour le savoir, analysons d'abord comment s'articule la pédagogie de l'éveil au premier cycle du primaire.

Y a-t-il pédagogie de l'éveil au premier cycle du primaire ?

La recherche inductive comporte un certain nombre d'opérations : observation des faits, comparaison de ceux-ci les uns par rapport aux autres, construction de nouveaux concepts par classification et ordination des données spatiales, temporelles et sociales et enfin, mise en relation des concepts et formulation de généralisations qui démontrent la capacité de l'enfant à établir des liens de causalité. Ces opérations s'inscrivent dans une démarche comportant trois étapes principales : l'exploration, la recherche (cueillette et traitement des informations) et la synthèse (Eggen et Kauchak, 1988).

Le matériel didactique élaboré à l'intention des élèves du premier cycle se prête admirablement bien à la mise en pratique d'une pédagogie de l'éveil : les thèmes et les centres d'intérêt se présentent comme une démarche d'apprentissage visant à éveiller l'enfant à des concepts de nature spatiale, temporelle et sociale tout en favorisant une initiation à la recherche inductive. Dans la phase d'exploration, l'enfant observe des faits qu'il sera appelé ensuite à classifier et à comparer avec d'autres faits que l'enseignant lui propose ou qu'il recueillera sous forme d'enquêtes, d'entrevues ou de visites. Le traitement des informations permettra ensuite à l'élève de dégager les caractéristiques des concepts de manière à préciser, lors de la phase de synthèse, une ou des généralisations.

Selon la terminologie utilisée en psychologie cognitive (Marzano, 1991; Tardif, 1992), l'exercice des connaissances procédurales permet de construire des réseaux sémantiques qui sont autant de connaissances déclaratives susceptibles d'être mises en mémoire à long terme et de générer des connaissances conditionnelles de type : Si..., alors...,

applicables dans un autre contexte. Une pédagogie de l'éveil enseignée de la sorte est essentiellement de nature constructiviste puisqu'elle s'appuie sur les caractéristiques des opérations intellectuelles de l'élève; elle en favorise l'exercice pour qu'à plus ou moins long terme, celui-ci soit en mesure de développer des habiletés métacognitives qui pourront lui assurer une relative autonomie dans le processus de traitement de l'information et de résolution de problème.

Le thème "C'est comment ailleurs ?" (Lambert et Picard, 1985) fait bien ressortir l'importance d'une initiation à une méthode de recherche inductive appliquée dans un contexte d'éveil à la pluriethnicité. Au terme de l'activité, l'élève doit, en effet, pouvoir répondre aux trois questions suivantes :

- Qu'est-ce que tu peux dire maintenant de la façon de vivre à Haïti ?
- Qu'est-ce qui a changé dans la façon de vivre des parents de Réginald (le jeune haïtien) quand ils sont arrivés ici ?
- Qu'est-ce qui changerait dans ta vie si tu vivais à Haïti ?

La première généralisation vise à faire en sorte que l'enfant puisse synthétiser l'ensemble des informations recueillies de façon cohérente à travers diverses sources d'informations qui auront été consultées. La deuxième généralisation oblige l'élève à expliquer de quelle façon il est possible d'établir un lien de causalité entre les caractéristiques de son milieu de vie (c'est -à-dire le Québec) et un autre milieu ailleurs dans le monde en fonction de critères spatiaux (climat, végétation, habitat) et culturels (modes de vie). La troisième généralisation vise à prédire comment le petit québécois pourrait s'adapter à un autre lieu différent de celui qu'il connaît.

Je ne relaterai pas toutes les étapes de la recherche inductive qui permettent à l'élève d'énoncer des généralisations en rapport avec ces questions. Ce qu'il faut ici affirmer, c'est que la généralisation est le critère fondamental qui permet d'évaluer si l'élève a ou n'a pas construit les éléments conceptuels pouvant lui permettre de comparer ici avec ailleurs. J'irai même plus loin en disant que si l'élève a compris de façon métacognitive comment il faut s'y prendre pour savoir ce qu'est Haïti, il pourra aussi réutiliser le savoir-faire acquis à travers cette recherche et d'autres similaires pour s'informer, de façon autonome, de ce qui se passe ailleurs dans le monde. Il sera alors capable de décontextualisation.

Une prise de conscience de l'importance fondamentale qu'implique une initiation à la recherche ne va pas sans bouleverser quelque peu certaines croyances enracinées depuis longtemps en éducation. Il s'agit là d'une vision proprement révolutionnaire d'ensei-

gner puisqu'il n'est plus question de révéler un contenu mais de le faire découvrir. Alors qu'il y a plus de 20 ans, l'éveil était soumis à de multiples interprétations à cause de l'absence d'une épistémologie de l'espace, du temps et de la société, le programme d'études de 1981 précise les composantes essentielles de ces concepts clés et propose que les élèves s'approprient ceux-ci par une démarche de recherche inductive. On peut donc affirmer que les guides pédagogiques qui accompagnent le matériel didactique au 1er cycle sont susceptibles de favoriser une authentique pédagogie de l'éveil et ce, malgré certaines restrictions que je ferais concernant l'utilisation des schémas et des tableaux qu'il serait trop long d'expliciter dans ce court exposé.

Comment expliquer alors le peu d'empressement des enseignants à mettre en pratique les principes de la pédagogie de l'éveil au premier cycle du primaire ? Au moins quatre raisons peuvent être invoquées : les critiques incessantes sur le manque d'expertise des enseignants en didactique du français et des mathématiques, le manque de compréhension des visées générales du programme de sciences humaines par l'enseignant d'un niveau donné, le type d'évaluation, tant formative que sommative, qui vérifie la compréhension des concepts mais non leur application en termes de généralisation et, enfin, le manque de temps pour laisser à l'élève la responsabilité de ses propres apprentissages.

Les deux premières raisons sont assez bien connues; les sciences humaines sont une "matière secondaire" parce qu'il est socialement inacceptable que l'élève ne maîtrise pas la langue écrite et les mathématiques de base au sortir du primaire. La spécialisation d'un titulaire du primaire à un degré précis, par exemple la 3e année, fait en sorte qu'il ignore bien souvent ce que l'élève a appris et doit savoir en 2e année avant d'entreprendre un nouvel apprentissage en 3e année; de même, l'enseignant ne connaît pas toujours la nécessité d'un préacquis cognitif; par exemple, l'élève qui ne comprend pas les caractéristiques épistémologiques d'un plan en 3e année sera incapable de comprendre une carte géographique en 4e année.

La troisième raison est plus délicate; il arrive que l'évaluation se limite à la connaissance de la terminologie : or, les concepts ne sont pas des étiquettes qu'il suffirait de définir pour avoir l'illusion de connaître le réel. Quant aux généralisations, elles ne font pas l'objet d'une évaluation .

Dernière raison : dans le contexte actuel, les sciences humaines, même au premier cycle du primaire, sont soumises à un enseignement de type trop souvent mécaniste parce que l'enseignant ne dispose pas d'un laps de temps suffisant pour initier l'élève à la recherche. L'élève rencontre le réel dans son manuel et mémorise ensuite le contenu de son

cahier d'exercice, ce qui permettra à l'enseignant de juger si l'élève comprend ou non le contenu du manuel ! S'il arrive que le temps le permette, l'enseignant tentera d'appliquer la démarche proposée dans le guide pédagogique fourni avec le matériel didactique. Mais comme il s'agit de jeunes enfants, l'intervenant sera alors tenté de faciliter le processus de construction des concepts en proposant aux élèves de remplir des tableaux, des graphiques ou des cartes sans leur laisser la possibilité d'apprendre à s'en servir à partir de leurs erreurs. Si, à court terme, cette façon de procéder a l'avantage d'accélérer l'atteinte des objectifs du programme, ceci ne veut pas dire que l'élève sera en mesure de généraliser son savoir ou de s'appuyer sur des représentations adéquates pour aborder un aspect plus large du réel.

> Pourtant, si l'on en croit les enseignants interrogés par Cardinet (1986), la pédagogie recommandée est aussi celle de la découverte. Certaines situations seraient effectivement très riches et très motivantes pour les élèves; elles permettraient des observations fines de leur mode de réflexion; mais si elles n'apportent pas des connaissances que l'on puisse faire apparaître dans une épreuve, le maître se sent poussé à y renoncer (p. 207)[1].

Un programme qui tenterait d'harmoniser l'éveil aux concepts par une initiation à la recherche scientifique briserait la situation actuelle qui, pratiquement, empêche toute forme de remise en question de pratiques désuètes qui n'apportent strictement rien aux élèves. L'initiation à la recherche implique un temps qui, en didactique des sciences humaines, se rétrécit comme une peau de chagrin. D'où la pratique de raccourcis qui aura tendance à sacrifier l'induction des concepts et la généralisation de ces derniers au profit d'un apprentissage déductif qui consistera pour l'élève à mémoriser des définitions d'étiquettes dénuées de toute signification.

Y a-t-il pédagogie de l'éveil au deuxième cycle du primaire ?

Une lecture attentive des dossiers (à noter qu'on ne parle plus de centres d'intérêt) présentés à travers l'unique matériel pédagogique consacré au deuxième cycle du primaire nous permet de constater que "l'initiation à la géographie et à l'histoire" se fait dans le cadre d'une approche disciplinaire assez semblable à celle qui prévaut au secondaire. Au lieu de maintenir une attitude d'éveil chez les élèves, le programme propose une forme de résumé des notions qui seront approfondies plus tard en 3e secondaire pour la géographie et en 4e secondaire pour l'histoire; cette initiation à l'histoire et à la géographie a surtout pour effet de favoriser une attitude magistrocentrique où le manuel prend une importance

---

1 C'est nous qui soulignons.

démesurée, compte tenu que les élèves n'ont présumément pas la maturité suffisante pour établir des relations de façon autonome à travers une démarche personnelle de recherche.

Cette façon de faire a pour principale conséquence d'atténuer les effets d'une initiation qui se devrait d'être essentiellement d'ordre méthodologique et procédural. Tout se passe comme s'il n'était plus d'aucune utilité que l'élève construise par lui-même ses connaissances, le premier cycle ayant, semble-t-il, amplement permis à l'enfant de se familiariser avec les étapes de la recherche (suffisamment du moins pour que l'élève évite de perdre un temps précieux à organiser sa pensée au deuxième cycle). À ceci s'ajoute une nomenclature des objectifs terminaux et intermédiaires qui s'apparente bien davantage à une structure de contenus de nature modulaire qu'il s'agit de connaître les uns après les autres.

Contrairement au premier cycle où les composantes de l'espace comme la représentation, l'orientation, la distance ou la distribution de même que les composantes du temps telles la chronologie, l'évocation du passé ou encore le changement se retrouvent aisément dans l'énoncé des objectifs, rien de tel au deuxième cycle : chacun des objectifs terminaux en géographie ou en histoire présente l'ensemble des composantes de l'espace ou du temps. C'est présumer beaucoup de la capacité intellectuelle d'un enfant de 9 à 12 ans qui, de façon générale, n'a pas atteint le niveau de la pensée formelle. Il n'est pas impossible que certains élèves très doués puissent être capables de telles prouesses intellectuelles et qu'ils puissent effectuer une recherche dans les livres à partir de généralisations construites au premier cycle. Mais encore là, il faudrait que le modèle de recherche inductive proposé dans le matériel didactique ait été effectivement initié en classe au premier cycle. Dans le contexte actuel, l'élève de deuxième cycle n'est pas invité à articuler une recherche à partir d'hypothèses liées à ces généralisations mais uniquement à mettre des étiquettes ou des mots sur des concepts supposément maîtrisés.

**Une proposition en guise de conclusion**

Que risquerait-il de s'ensuivre si l'initiation à la recherche inductive au primaire devait occuper une place plus importante que celle qu'elle occupe présentement ? La principale et la plus importante conséquence serait de remettre en question la séquence des champs d'exploration proposée dans le programme de sciences humaines.

Lorsque ce programme fut élaboré à la fin des années 70, les recherches en épistémologie et en didactique étaient pour ainsi dire inexistantes. Depuis lors, il s'est agi de préciser les caractéristiques des concepts et la principale conséquence fut de constater qu'un concept comme celui de ville ou même de rivière est interdépendant d'un nombre appréciable d'autres concepts. Alors que les champs d'exploration pour chacun des degrés

du primaire pouvait, il y a dix ans, se résumer à peu de choses, l'apport des recherches en épistémologie de la géographie, de l'histoire, de l'économie ou de la sociologie et de la culture ont permis de hiérarchiser l'ensemble des concepts contributoires à une discipline donnée. Il s'ensuit que la transposition didactique comporte des exigences qui n'apparaissaient pas évidentes, il y a 15 ans.

Que faire alors ? On peut préparer un matériel didactique plus volumineux et faire croire que l'élève réussira à apprendre un plus grand nombre de notions. Cette façon superficielle d'aborder la réalité conceptuelle ne modifierait guère l'état de l'enseignement des sciences humaines au primaire qui, au deuxième cycle, est magistrocentrique parce que très encyclopédique.

Avec le prolongement de la scolarité obligatoire, l'initiation à la géographie et à l'histoire a eu tendance à être abordée de plus en plus tardivement parce que les recherches ont démontré que ces disciplines étaient très complexes et qu'une initiation prématurée pouvait maintenir des obstacles épistémologique importants; d'où le manque de motivation des élèves par rapport à ces disciplines. Bien que l'histoire et la géographie furent restaurées avec la parution du programme de 1981, ceci n'empêcha pas les manuels du premier cycle de se complexifier progressivement. Par exemple, la parution du matériel didactique *Dans mon coin* à l'intention des élèves de 3e année est très instructive; alors qu'un précédent ouvrage de la même collection abordait la localité de façon schématique, l'ouvrage de Lambert et Picard (1987) propose un guide pédagogique offrant des thèmes extrêmement bien faits sur les fonctions du quartier et de la ville; il est évident qu'un tel ouvrage, s'il se devait d'être abordé dans une perspective de pédagogie d'éveil impliquerait bien plus que le degré de 3e année pour être bien compris par les élèves; c'est, me semble-t-il, deux années qu'il faudrait pour permettre aux élèves de construire les caractéristiques essentielles du concept de ville. De même, la dernière version de l'ouvrage de Picard sur les *Images de ma région* (1991) nécessite bien plus que l'unique année consacrée à en faire l'étude. Au lieu donc de passer subitement du quartier en 3e année à la région en 4e comme le suggère le programme d'études en sciences humaines, les matériels didactiques ont de plus en plus tendance à apporter des éléments complémentaires qui ont pour effet de préciser des aspects non prévus lors de l'élaboration du programme de sciences humaines mais qui pose un sérieux problème de rythme d'apprentissage chez l'élève. Il s'ensuit un effet d'engorgement préjudiciable à la mise au point d'une pédagogie de l'éveil; comment, en effet, proposer une démarche d'apprentissage à la recherche lorsque le contenu du savoir suit une telle courbe ascendante ? Comme, de plus, l'évaluation est centrée sur des éléments du savoir, l'urgence d'une construction des concepts ne se fait pas sentir outre mesure.

Depuis que s'enseignent la géographie ou l'histoire, l'opinion publique a toujours jugé qu'il était important que les élèves "sachent" au primaire certains "rudiments" de ce que les générations antérieures apprenaient par souci d'identité collective. Certains esprits chagrins déploreront qu'une fois de plus, on veuille soustraire l'élève à toute forme de culture élaborée comme l'histoire et la géographie au primaire même s'il est bien connu que les élèves s'en soucient fort peu lorsqu'ils abordent le secondaire (Coron et Robitaille, 1991). En 1978, André Lefebvre proposait pour ce niveau une démarche d'apprentissage en histoire fondée sur l'actualité; il n'est pas déraisonnable de penser qu'une meilleure compréhension de l'actualité serait de nature à aussi mieux préparer l'élève du primaire à aborder la géographie et l'histoire selon une logique de continuité (Ségal, 1990).

Pourquoi donc cet empressement à initier l'élève à des concepts géographiques ou historiques liés au Québec et au Canada en 5e et 6e année ? N'y a-t-il pas suffisamment matière à réflexion pour l'élève de 10-12 ans qui s'éveille à la réalité de la vie urbaine qui est à la fois une réalité tangible et en même temps abstraite ?

Ma proposition consisterait donc à proposer aux élèves de la 3e à la 6e année du primaire un projet moins ambitieux, moins encyclopédique mais plus pragmatique pour les éveiller à l'espace, au temps et à la société; en limitant le contenu à l'évolution des villes et des rapports d'interdépendance que celles-ci entretiennent avec la région d'appartenance de l'élève, il y aurait davantage de place pour favoriser une véritable initiation à la recherche scientifique puisqu'il y aurait possibilité de recourir durant toute la durée de scolarité du primaire aux ressources physiques et humaines du milieu de vie de l'enfant et non pas exclusivement au matériel didactique. L'élève pourrait ainsi scruter attentivement les rapports entre la ville et la campagne et prendre conscience que ces entités géographiques remplissent des fonctions vitales et complexes pouvant s'harmoniser ou se désintégrer aux plans social, économique et culturel. Notre époque est sensible à la qualité de vie au plan environnemental et la 6e année me semblerait une occasion de mettre en commun ou "d'intégrer" les sciences de la nature et les sciences humaines dans une perspective d'éducation relative à l'environnement où le caractère globalisant du programme de sciences humaines et de sciences de la nature s'appuierait sur une structure conceptuelle construite par l'élève et non sur un vacuum comme cela risque de se produire avec une "interdisciplinarité" instrumentale superficielle.

Il serait probablement plus avisé d'initier l'enfant à la recherche sur des entités de cet ordre que d'insister pour qu'il fasse semblant de répondre à des questions qu'il ne se pose pas et qu'il ne sera pas tenté de se poser, faute de n'avoir pas construit ses représenta-

tions sur un sol moins argileux que celui qu'on lui offre au primaire, surtout en fin de parcours.

**Bibliographie**


Best, F. (1973). *Pour une pédagogie de l'éveil*. Paris : Armand Colin.

Best, F., Cullier, F. et Leroux, A. (1983). *Pratiques d'éveil en histoire et en géographie à l'école élémentaire*. Paris : Colin/Bourrelier.

Bloom, B.S. et coll. (1969). *Taxonomie des objectifs pédagogiques. Tome 1 : domaine cognitif*. Traduction : M. Lavallée. Montréal : Éducation nouvelle.

Boardman, D. (1985). *New Directions in Geographical Education*. London : Falmer Press.

Boughourlian, G. (1979). *Pratique des activités d'eveil et d'expression*. Paris : Colin/ Bourrelier

Brophy, J. (1990). "Teaching Social Studies for Understanding and Higher-Order Applications". *Elementary School Journal*, vol. 90, no 4, pp. 351-415.

Cardinet, J. (1986). *Évaluation scolaire et pratique*. Bruxelles : De Boeck.

Coron, M. et Robitaille, J. (1991). "Maîtrise des connaissances et des habiletés de recherche en sciences humaines chez les étudiants du Majeur en sciences de l'éducation et chez les élèves de 1ère secondaire". Montréal : Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal. Rapport de recherche inédit.

Daudel, C. (1990). *Les fondements de la recherche en didactique de la géographie*. Bern : Peter Lang.

Despins, J.P. et Bartholy, M.C. ( 1983). *Le poisson rouge dans le Perrier*. Paris : Adolphe Ardant-Critérion.

Eggen, P.D. et Kauchak, D.P. (1988). *Strategies for Teachers : Teaching Content and Thinking Skills*. Englewood Cliffs, N.J. : Prentice Hall.

Giolitto, P. (1986). *L'enseignement de l'histoire aujourd'hui*. Paris : Colin/Bourrelier.

Gouvernement du Québec (1981). *Programme d'études, primaire. Sciences humaines (Histoire, géographie, vie économique et culturelle)*. Québec : Ministère de l'Éducation, Direction générale du développement pédagogique.

Gouvernement du Québec (1983). *Guide pédagogique, primaire. Sciences humaines (histoire, géographie, vie économique et culturelle)*. Québec : Ministère de l'Éducation, Direction générale du développement pédagogique.

Gouvernement du Québec (1971). *Orientation nouvelle des sciences humaines à l'élémentaire*. Québec : Ministère de l'Éducation, Direction générale du développement pédagogique.

Host, V. (1992). "Activités d'éveil scientifiques à l'école élémentaire : utopie ou anticipation ?" Dans : F. Audigier, C. Crémieux et J. LeGall (Éditeurs) : *Enseigner l'histoire et la géographie*. Paris : A.F.D.G.

Johnson, M. (1979). *L'histoire apprivoisée*. Montréal : Boréal.

Jonnaert, P. (1988). *Conflits de savoirs et didactique*. Bruxelles : DeBoeck.

Lambert, G. et Picard, J.L. (1985). *Aux Alentours. Guide de l'enseignant*. Collection : Éveil à la réalité. Montréal : Centre Éducatif et Culturel.

Lambert, G. et Picard, J.L. (1987). *Dans mon coin. Guide pédagogique*. Collection : Éveil à la réalité. Montréal : Centre Éducatif et Culturel.

Lefebvre, A. (1978). "L'histoire nationale au secondaire". *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. III, no 3, pp. 339-364.

Lefebvre, A. (1982). "Contribution à l'histoire de l'enseignement de l'histoire au primaire québécois (1949-1980)". *Repères*, no 1, pp. 133-175. Montréal : Faculté des sciences de l'éducation.

Martineau, R. et Soulières, D. (1991). "La situation de l'enseignement des sciences humaines dans le milieu scolaire : 1980-1990", Dans : Y. Lenoir et M. Laforest (Éditeurs) : *L'enseignement des sciences humaines au primaire*. Sherbrooke : Éditions du CRP, Université de Sherbrooke.

Marzano, R.J. (1991). "Creating an Educational Paradigm Centered on Learning through Teacher-Directed, Naturalistic Inquiry". Dans : L. Idol et B.F. Jones (Éditeurs) : *Educational Values and Cognitive Instruction : Implications for Reform*. Hillsdale, N.J. : Lawrence Erlbaum.

Picard, J.L. (1991). *Images de ma région. Guide pédagogique*. Collection : Éveil à la réalité. Montréal : Centre Éducatif et Culturel.

Porcher, L. et Ferran, P. (1970). *Pour comprendre le tiers-temps*. Paris : Colin/ Bourrelier.

Segal, A. (1990). "L'éducation par l'histoire". Dans : F. Dumont et Y. Martin (Éditeurs) : *L'éducation 25 ans plus tard ! Et après ?* Québec : Institut québécois de recherche sur la culture.

Tardif, J. (1992). *Vers un enseignement stratégique*. Montréal : Logiques.

# MODIFICATIONS AUX STRUCTURES DU SYSTÈME D'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ET SECONDAIRE AU QUÉBEC DEPUIS 1959 ET AMÉLIORATION DE L'ACTIVITÉ ÉDUCATIVE

André BRASSARD
Université de Montréal

Depuis 1959, début de la Révolution tranquille, de nombreuses modifications ont été apportées à la structure du système québécois d'enseignement primaire et secondaire. Tout en obéissant à l'impératif de rendre le système efficace, notamment en améliorant la production de l'activité éducative, elles visaient aussi à organiser la capacité d'intervention des différents acteurs. Le présent texte examine les changements apportés en relation avec ces deux visées et dans une perspective évolutive. Plus précisément, il essaie de voir comment le dispositif structurel mis en place progressivement, pour autant qu'il détermine la capacité des acteurs de contrôler (au sens de maîtriser) directement ou indirectement l'activité éducative, en affecte l'efficacité. Au moment où la performance du système suscite encore une fois des questions et où une certaine réforme visant l'amélioration de l'activité éducative est déjà inscrite à l'ordre du jour, il ne me paraît pas inutile, afin d'en prendre acte pour l'avenir, de rappeler l'histoire récente de la construction de ce système et d'en remettre en lumière certains aspects oubliés ou, à tout le moins, négligés. Ce faisant et en limitant mon regard au seul contexte structurel auquel elle se réfère, je voudrais m'associer à cette "contribution à l'histoire de l'enseignement de l'histoire au primaire québécois de 1949 à 1980" qu'André Lefebvre présentait dans un article livré en 1982 (Lefebvre, 1982).

Le texte comprend deux parties. Une première résume les principales modifications qui ont été apportées à la structure formelle du système d'enseignement depuis 1959[1]. Elle fait ressortir les principales continuités ou discontinuités dans ces changements tout en mettant en relief leurs conséquences sur le contrôle que les acteurs exercent, directement ou indirectement, sur l'activité éducative. La seconde partie porte sur la relation entre ces modifications et l'efficacité du système. Elle est de nature plutôt spéculative bien qu'elle s'appuie sur le donné théorique ou empirique de la sociologie des organisations et des sciences de la gestion.

---

1 Pour une présentation plus détaillée de ces modifications et de leur contexte, voir Brassard, 1984.

Par activité éducative, j'entends toutes ces activités qui visent l'apprentissage. Mon propos se limite à l'activité éducative qui se déroule en milieu scolaire. Il ne s'intéresse qu'au système d'enseignement public primaire et secondaire que, dans la suite du texte, je nomme système d'enseignement.

## I Les modifications apportées au système d'enseignement et leur signification sur le contrôle de l'activité éducative

Comme chacun le sait, notre système d'enseignement des ordres primaire et secondaire est structuré selon trois niveaux principaux bien distincts : celui du centre, celui des commissions scolaires et celui de l'école. J'examine successivement les modifications apportées à chacun de ces niveaux tout en reconnaissant que, en bien des cas, les événements qui affectent un niveau se répercutent aussi sur les autres.

### 1) *Les modifications apportées à la structure du centre*

L'élément clé du passage entre la période d'avant 1959 et l'époque actuelle réside dans la décision de l'État d'assumer directement la responsabilité de gouverner le système public d'éducation en remplacement des Églises.

Ce changement se traduit, d'abord, par l'attribution au Gouvernement et à un ministre, celui de l'éducation, des diverses fonctions et pouvoirs qui étaient déjà dévolues au centre, notamment au Conseil de l'instruction publique et à ses deux comités confessionnels ainsi qu'au Surintendant de l'instruction publique. Simultanément, il se traduit par la création du ministère de l'Éducation qu'accompagne la mise en place d'un appareil administratif, en principe unique, chargé de rendre effective et de supporter l'action de l'État. Il se traduit enfin par la création d'un organisme consultatif, le Conseil supérieur de l'éducation, et de deux comités confessionnels dont la fonction les relègue aux seuls aspects confessionnels.

Cet ensemble forme depuis lors le noyau de la structure au niveau central. Il demeurera relativement stable par la suite hormis quelques ajouts apportés aux capacités du Gouvernement ou du Ministre par des amendements à l'ancienne Loi de l'instruction publique (L.R.Q., chap. I-14), notamment par la loi 27 (1971); hormis, également, les modifications provenant de la loi 107 de 1988 qui touchent les attributions du Ministre. Consistant en une explicitation des pouvoirs et des fonctions attribuées au Gouvernement, celles-ci laissent une très grande marge de manoeuvre au titulaire du ministère de l'Éducation. On est loin d'avoir perçu toutes les implications de cette modification.

Le cadre formel qui régit le centre donne au Gouvernement et au Ministre la capacité de réglementer et de surveiller (par des contrôles "a priori" ou "a posteriori"), à leur

discrétion, tant l'activité éducative elle-même ou ses modalités d'organisation que la gestion des diverses ressources. Cette capacité doit évidemment respecter les prérogatives du Conseil supérieur de l'éducation et de ses comités confessionnels ainsi que celles des commissions scolaires. En principe, le cadre formel n'ajoute rien aux attributions rattachées autrefois au centre. Toutefois, leur concentration entre les mains du Gouvernement et du Ministre, l'installation d'un puissant appareil administratif et l'acceptation d'un nouveau discours appelant l'intervention de l'État déclencheront une dynamique justifiant une intense activité de réglementation et de surveillance qui équivaudra, à toute fin pratique, à une plus grande centralisation du système. L'emprise qu'exercera désormais le centre connaîtra deux séquences qui se distinguent par les matières sur lesquelles s'étend son activité.

De la mise en place de ce noyau structurel jusqu'à vers la fin des années 1970, l'action de réglementation et de surveillance du centre a d'abord porté sur la gestion des ressources. Tout en modifiant l'orientation des programmes et l'approche à l'organisation de l'activité éducative, l'État laissait, avec les programmes-cadres ou même en l'absence de programmes, une très grande marge de manoeuvre aux divers milieux dans la détermination du contenu de cette activité éducative et des modalités de son organisation.

Le bilan dressé peu à peu au cours des années soixante-dix et qui se cristallise dans les Livres Vert (Gouvernement du Québec, 1977) et Orange (Gouvernement du Québec, 1979) montre que l'approche retenue, centralisatrice et bureaucratisée au plan de l'organisation générale et de la gestion des ressources, décentralisée au plan de la détermination du contenu de l'activité éducative, malgré l'existence de grandes orientations, ne rendait pas le système aussi efficace qu'il avait été souhaité. Il a été dès lors conclu que le contenu de la mission nationale d'éducation devait être défini par l'appareil étatique d'une façon plus explicite tant au plan des objectifs de l'enseignement et des services offerts aux élèves, qu'au plan des modalités d'organisation de l'activité éducative et de l'encadrement des élèves et qu'au plan de la mise en place d'une évaluation continue des apprentissages. En clair, la détermination explicite du contenu de l'activité éducative et des modalités de son organisation devient une responsabilité que l'appareil étatique veut maintenant exercer lui-même. Répondront à cette intention l'instauration en 1981 des règlements concernant le régime pédagogique du préscolaire, du primaire et du secondaire (appelés plus simplement "régime pédagogique") et progressivement l'adoption de programmes d'enseignement ainsi que de programmes relatifs aux divers autres services éducatifs à offrir, notamment ceux destinés aux élèves en difficultés d'apprentissage et de comportement.

L'opération visant les programmes d'enseignement ne s'est toutefois pas réduite à expliciter le contenu des anciens programmes ? Elle s'est aussi voulue une révision de

ceux-ci. Le fruit en a été des programmes nouveaux par la perspective qui inspire chacun, ce qui en plusieurs cas, se traduit par la modification du découpage des matières ainsi que des objectifs poursuivis; nouveaux aussi par l'approche pédagogique retenue pour l'ensemble, l'enseignement par objectifs.

Qu'il s'agisse de la gestion des ressources dans un premier temps ou de la détermination du contenu de l'activité éducative et de son organisation dans le second temps, le discours sur lequel s'appuie l'action de l'État demeure constant. Reconnaissant le droit fondamental de chacun à l'éducation et le principe de l'égalité des chances, ce discours affirme la nécessité de la démocratisation : des services éducatifs identiques et de qualité doivent être accessibles à tous ceux qui y ont droit. En même temps, le discours formule le constat que les divers milieux sont incapables de rencontrer cette nécessité concluant, en conséquence, qu'il appartient à l'État d'y pourvoir, notamment en allouant à l'éducation les ressources financières requises. En outre, à partir du principe voulant que "celui qui paie contrôle", est affirmée la nécessité que l'État s'assure de la bonne utilisation des ressources consenties à l'éducation. Complémentairement, est préconisé le recours aux méthodes modernes de gestion que l'État prétendra utiliser dans ses manières de faire. Implicitement, ce discours véhiculait la conviction que l'intervention de l'État, tant dans son contenu que dans ses modalités, serait efficace.

Se greffant à ce noyau, sont progressivement apparus des mécanismes plus ou moins formalisés d'interaction entre l'appareil étatique et les regroupements représentant les divers intervenants du monde scolaire. Ainsi en est-il des mécanismes de négociation des diverses ententes conventionnelles avec les personnels de l'éducation dont les premiers remontent à la loi 25 et à la politique administrative et salariale (la P.A.S.) du temps du gouvernement Jonhson. Outre la fonction qu'ils visaient explicitement, soit la négociation d'ententes conventionnelles ou la consultation des intervenants, ces mécanismes ont favorisé le regroupement de ces derniers en organismes nationaux quand ils n'en sont pas eux-mêmes issus. Ils ne pouvaient qu'ajouter à l'activité du centre et raffermir son emprise sur le fonctionnement du système contribuant à y incruster ce que j'appelle une logique du centre.

Avant la Reforme, la conformité des milieux aux attentes du centre était facilitée par un système de relais fondé pour une large part sur le tissu confessionnel. La conversion au moins partielle du centre à la neutralité aura emporté ce dispositif. Il sera parfois remplacé par les connivences politiques, par les convergences d'opinions et d'intérêts entre certains groupes ou par les mécanismes d'interaction existant au centre, mais rien ne viendra s'y substituer en permanence.

2) *Les modifications apportées au niveau des commissions scolaires*

Depuis le début des années 1960, au plan structurel, les commissions scolaires ont d'abord vécu un important mouvement de restructuration. Ce mouvement suivra plusieurs trajectoires et n'est pas encore terminé. Résumons en gros ce qui s'est produit à ce chapitre.

- Début des années soixante : regroupement horizontal des commissions scolaires locales et création des commissions scolaires régionales.
- Loi 27 (1971) et loi 71 (1972) : nouveau mouvement de regroupement horizontal, mise en marche du mouvement de regroupement vertical (intégration du primaire, du secondaire et de l'éducation des adultes), affirmation du caractère confessionnel des commissions scolaires et restructuration des commissions scolaires sur l'Île de Montréal.
- Projet de restructuration scolaire (1982) et loi 3 (1984) : incitation à poursuivre le regroupement vertical et amorce d'un regroupement selon la langue.
- Loi 107 (1988) jusqu'à aujourd'hui : achèvement du regroupement vertical et confirmation par la cour suprême de la possibilité d'un regroupement selon la langue.

En ce qui concerne les fonctions et les pouvoirs de la commission scolaire, leur substance n'a pour ainsi dire pas été modifiée d'une façon directe. À la liste des attributions que la loi de l'instruction publique refondue de 1964 pourvoit et qui récupère celle du passé, il y a eu bien sûr, au fil des différentes législations, (notamment, les lois 27, 71 de 1979 et 107) quelques ajouts et nouvelles formulations de certaines clauses. Avec la loi 107 plus précisément, qui, sur ce point, reprend en gros l'inconstitutionnelle loi 3, c'est surtout la présentation de l'éventaire qui est modifiée.

L'affirmation précédente doit cependant être nuancée. Notamment, avec la loi 27 de 1971, les commissions scolaires acquéraient la capacité de déléguer certaines de leurs attributions à leurs cadres et, en conséquence, aux directions d'école[1]. Aussi, la loi 57 (1979), révisant la fiscalité des municipalités, viendra restreindre la capacité de taxation des commissions scolaires.

Indirectement, cependant, les fonctions et les pouvoirs des commissions scolaires ont été touchées, d'une part, par les attributions dont furent dotées les écoles à partir de 1979 avec la loi 71 et ensuite avec la loi 107 et, d'autre part, par l'activité de réglementation et de surveillance exercée par l'appareil étatique. Après avoir jeté un peu de lest à partir

1 Cette capacité est soumise à l'approbation du Ministre. L'approbation à requérir a été abolie après 1976.

de 1976, le Gouvernement exprimera sa volonté en 1979 d'envahir le champ de la détermination du contenu de l'activité pédagogique et de son organisation.

Enfin, les différentes législations affectant la loi de l'instruction publique, depuis celle de 1964 jusqu'à la loi 107, viendront peu à peu organiser le fonctionnement de la commission scolaire et du conseil des commissaires ainsi que régir les élections et la taxation scolaires. Retenons, à cet égard, les modifications suivantes :

- À partir de la loi 27 qui abolissait le régime bicéphale présidant à la gestion de la commission scolaire, ont été progressivement affirmés la responsabilité première de gestionnaire du directeur général et son rôle d'intermédiaire entre le conseil des commissaires et les autres personnels de l'organisme. Maintenant, le directeur général participe aux séances du conseil des commissaires et du comité exécutif sans droit de vote (loi 107, art. 144 et 180).

- La loi 27 a démocratisé les élections scolaires en accordant le droit de vote à tout citoyen âgé de 18 ans et plus. En 1988, le Gouvernement a retiré le chapitre consacré aux élections scolaires de la Loi de l'instruction publique pour en faire une loi séparée qui a été adoptée à l'été de 1989. Cette dernière reconnaît maintenant l'existence des partis politiques, reconnaissance qui semble avoir contribué à insuffler une dynamique nouvelle, davantage partisane, au sein des conseils de commissaires.

- Les lois 27, 71 (de 1979) et 107 tout comme les ententes conventionnelles établiront des mécanismes de participation des différents intervenants aux décisions de la commission scolaire. Par exemple, la loi 27 instaure un comité de parents de la commission scolaire et la loi 71 y ajoute la participation sans droit de vote d'un parent représentant chacun des ordres d'enseignement tant au conseil des commissaires qu'à son comité exécutif. La loi 107 (art. 244) indique certaines matières à propos desquelles les enseignants doivent être consultés.

Surtout à cause de la protection constitutionnelle qui, pourtant, est de nature confessionnelle, les nombreux changements structurels touchant la commission scolaire ont peu affecté son emprise sur les écoles. Celle-ci a bien été quelque peu ébranlée par la notion plutôt vague de projet éducatif que la loi 71 véhiculait et la capacité qu'elle donnait aux écoles de gérer leurs locaux. Mais la loi 107 a remis les choses en place en regard de ces deux aspects. L'emprise des commissions scolaires sur les écoles a cependant changé de teinte à mesure que l'appareil étatique exerçait sa capacité de réglementation et de surveillance et en étendait le champ d'application. La marge de manoeuvre des commissions sco-

laires a ainsi été restreinte et elles ont été de plus en plus obligées d'appliquer des normes ou de jouer un rôle consistant à en faire appliquer.

Les regroupements horizontaux et verticaux des commissions scolaires visaient la mise en place dans chaque milieu d'un appareil de gestion capable d'assurer les services éducatifs voulus, une meilleure coordination de ceux-ci, une meilleure utilisation des ressources et la cohérence des décisions. Dans leur sillage et en même temps que se développait l'appareil étatique tout comme s'étendait ses champs d'application, l'appareil de gestion des commissions scolaires s'est aussi développé. Il en résulte maintenant, sauf peut-être dans les très petites commissions scolaires, des appareils qui possèdent une capacité d'action significative et qui, à mon avis, assument souvent des responsabilités qui pourraient l'être au niveau de l'école, notamment dans le champ de l'activité éducative.

Joints à d'autres phénomènes, dont en particulier la diminution considérable de parents ayant des enfants d'âge scolaire, les regroupements de commissions scolaires provoqueront aussi, à mon avis, la modification du rapport de ces dernières aux usagers de l'école. De locales qu'elles étaient à peu près partout, les commissions scolaires deviennent des organismes de nature régional sur le conseil duquel siègent des commissaires qui sont d'abord et avant tout des contribuables.

Finalement, au cours de ces trente années et plus d'histoire, il me semble qu'aux yeux des différents acteurs du système d'éducation, a toujours persisté une certaine ambiguité sur le double rôle de la commission scolaire, lequel lui vient de son statut d'entité juridique décentralisée. D'un côté, en effet, la commission scolaire est une entité administrative de l'État chargée d'assurer, sur un territoire donné, les services éducatifs à ceux qui y ont droit. Dans l'exercice de ce rôle, elle doit exécuter ce qui est attendue d'elle par l'État. Avant les lois 103 et 107, les textes parlaient d'ailleurs des devoirs de la commission scolaire plutôt que de fonctions. D'un autre côté, la commission scolaire est aussi un gouvernement que je préfère qualifier de régional (plutôt que de local). Dans ce rôle, elle doit s'efforcer de répondre aux attentes et aux besoins de sa population en fonction des particularités propres à son territoire. La constitution canadienne protège surtout ce deuxième rôle tout en faisant de la commission scolaire un intermédiaire obligé entre le centre et les écoles. J'illustre plus loin l'un des malentendus auquel donne lieu l'ambiguité relevée ici.

3) *Les modifications apportées au niveau de l'école*[1]

L'école n'a obtenu formellement le statut d'un niveau structurel au sein du système scolaire qu'en 1979 avec la loi 71. Celle-ci en effet définit l'école comme une entité institutionnelle qui peut déterminer des orientations qui lui sont propres et, plus largement, un projet éducatif ainsi que réglementer la conduite des élèves. De plus, elle instaure le conseil d'orientation qui est appelé à exercer, entre autres, ces fonctions et sur lequel siégeront des représentants des parents, des enseignants[2] et des élèves du second cycle du secondaire[3]. En outre, elle augmente la capacité des parents d'influencer l'activité de l'école. Déjà la loi 27 avait créé le comité d'école. La loi 71 précise le rôle consultatif de ce comité et, tel qu'il vient d'être dit, appelle des parents à siéger sur le conseil d'orientation. Enfin, la loi 71 reconnaît explicitement la fonction de directeur d'école et son autorité sur l'école, établit sa relation hiérarchique avec le directeur général de la commission scolaire et détermine ses principales fonctions dont celle de présider le conseil d'orientation.[4]

Contrairement à la prétention formulée dans son préambule de rendre l'école plus autonome, la loi 107 n'a pas modifié substantiellement ce régime. Elle lui apporte plutôt des ajustements dont certains sont, il faut le reconnaître, assez importants et qui le rendent plus facilement applicable. De plus, elle accorde une importance plus grande à la participation des parents.

En résumé, la loi 107 modifie le cadre juridique de l'école défini par la loi 71 de 1979 et, plus largement, par la Loi de l'instruction publique sur les points suivants :

- Elle précise et délimite la nature du projet éducatif ainsi que la responsabilité de sa formulation, de sa mise en oeuvre et de son évaluation. Ainsi, le projet éducatif "contient les orientations propres à l'école déterminées par le conseil d'orientation et les mesures adoptées par le directeur de l'école pour en assurer la réalisation et l'évaluation". De plus les "orientations et les mesures ainsi déterminées visent l'application, l'enrichissement et

---

1 Le texte s'en tient aux écoles et ignore les particularités relatives à l'éducation des adultes et aux centres où celle-ci est dispensée.

2 La façon dont les enseignants sont consultés dans l'école est, pour le reste, établie par entente conventionnelle.

3 Siégeront également sur ce conseil, le directeur de l'école, un représentant choisi parmi les autres personnels de l'école et un commissaire ou un parent nommé par le conseil des commissaires (art. 54.2 de l'ancienne loi de l'instruction publique). Il faut noter que la formation du conseil d'orientation est assujetti à l'assentiment des parents, des enseignants et du directeur de l'école.

4 Ces éléments sont tirés des articles 32.1 à 32.5, 51.1 et 54.1 à 54.6 de l'ancienne loi de l'instruction publique (L.R.Q., chap. I-14).

l'adaptation, compte tenu des besoins des élèves et des priorités de l'école, des dispositions qui régissent l'école" (L.I.P. 1988, chap. 84, art. 37, alinéa 1 et 2).

- Elle n'assujettit l'existence du conseil d'orientation qu'à l'acceptation du comité d'école (art. 62).
- Elle révise la composition du conseil d'orientation en requérant que les représentants des parents y soient "en nombre au moins égal au nombre total des représentants des autres groupes" (art. 57, 2ème alinéa) et en rendant possible la désignation par ce conseil d'un membre extérieur (enlevant cette prérogative au conseil des commissaires) (art. 55, 60). Elle accorde la présidence à un représentant des parents (art. 66).
- Elle donne une nouvelle formulation des objets de consultation du comité d'école et du conseil d'orientation (art. 79, 80, 88 et 89).
- Elle énonce les principaux droits tout comme les principales obligations de l'enseignant (art. 19, 20 et 22).
- Elle explicite davantage que ne le faisait la loi 71, les diverses attributions du directeur de l'école, les restreignant en ce qui concerne les locaux.
- Elle établit clairement que toutes les attributions exercées au niveau de l'école doivent l'être en conformité des dispositions qui régissent l'école. Elle modifie le jeu des approbations à recevoir du conseil des commissaires.
- Elle reconnaît aux parents le droit au choix de l'école ainsi qu'un pouvoir d'appel auprès du conseil des commissaires concernant toute décision relative à l'enfant prise au sein de la commission (art. 9, 10, 11 et 12).

Exception faite du pas franchi avec la loi 27, les lois 71 (de 1979) et 107 marquent une certaine rupture par rapport aux législations adoptées à partir de 1959. Cependant, la perspective qui les inspire trouve son fondement dans le Rapport Parent mais était loin de faire l'unanimité au moment de l'adoption de la loi 71. Dès 1972, le MEQ avait lancé une vaste opération de consultation dont l'objectif était la décentralisation. Le débat qui s'en suivit a révélé la profonde méprise, pour ne pas dire le fossé, qui s'était installée entre le MEQ et les commissions scolaires à ce sujet et qui trouve sa racine dans la conception du rôle de ces dernières.

En effet, aux yeux de celles-ci, qui se définissent comme des gouvernements locaux, par opposition au gouvernement du centre, la décentralisation au sein du système devait se produire en leur faveur. Aux yeux du MEQ et conformément aux souhaits émanant des directions d'école, la décentralisation devait plutôt se produire en faveur des

écoles. Dans un tel cas, le rôle de la commission scolaire aurait été réduit à l'organisation et à la gestion des services éducatifs sur un territoire donné, ce qui incluait la surveillance (ou le contrôle de gestion) des écoles. Le résultat, la loi 71 (de 1979), prend dès lors l'allure d'un compromis où l'école acquiert la responsabilité de se définir un projet éducatif et est dotée de certaines capacités mais où elle demeure sous l'entière autorité de la commission scolaire, étant sauf ce qui est dit plus haut. Se fondant sur les malaises qui avaient cours, le projet du ministre Laurin en 1982 voudra aller beaucoup plus loin que la loi 71 en cherchant à rendre l'école responsable et communautaire. La loi 107 est toutefois revenue à l'esprit de 1979.

Au total, pour ce qui concerne l'école, l'examen des lois 71 et 107 montre qu'elles ont surtout établi et délimité les attributions des différents intervenants de l'école tout en donnant aux parents la capacité d'exercer une certaine influence sur la vie de l'école. Plus, avec les corrections que la loi 107 apporte aux libertés du texte de 1979, il faut constater que la notion de projet éducatif ne contient rien de ce que ne peut déjà réaliser une école sans cette loi. Sa portée réside dans cette sorte d'obligation qu'elle pose aux intervenants de l'école de formuler officiellement un tel projet, dans la participation qu'elle prescrit et, en conséquence, dans la retenue qu'elle suggère aux velléités qu'entretiendraient la commission scolaire et la direction de l'école de mobiliser celle-ci autour d'autres plans d'action ou priorités. Enfin, il faut bien reconnaître que plusieurs attributions situées au niveau de l'école demeurent illusoires dans la mesure où leur exercice est lié aux ressources en provenance de la commission scolaire et assujetti à sa réglementation.

## II Les modifications apportées au système et l'efficacité

Dans cette deuxième partie du texte, j'examine ces modifications en relation avec la question de l'efficacité du système et, en conséquence, de l'amélioration de l'activité éducative. Mon propos se déploie en cinq considérations que je soumets comme des propositions provisoires.

1) Dans un intervalle couvrant dix à quinze ans et à peu près dans les mêmes circonstances, deux diagnostics similaires sur la situation du système ont été formulés. Depuis quelques années, les opinions se font nombreuses qui prétendent à l'inefficacité de notre système d'enseignement. D'une part, au plan de l'activité éducative, on affirme que la formation ne répond pas aux attentes. Ce constat rappelle celui que livrait le Livre Vert (Gouvernement du Québec, 1977) faisant état de la situation de l'enseignement primaire et secondaire au cours des années 1970. D'autre part, au plan de la gestion, le Conseil supérieur de l'éducation soumettait en mars 93 un rapport sur la situation de la gestion de l'éducation (CSE, 1993) qui comporte des ressemblances frappantes avec le diagnostic que

formulait, en 1982, le Livre Blanc sur la restructuration scolaire et qui prolongeait le bilan contenu dans le Livre Vert (1977). N'observe-t-on pas, aujourd'hui comme hier, la bureaucratisation du système et ses contraintes nombreuses, la fragilité de l'école publique (ou sa dépendance) et son peu de marge de manoeuvre ? Le rapport du Conseil supérieur survient tout juste quatre ans après la réécriture de la loi sur l'Instruction publique, la loi 107, alors que le Livre Blanc (Gouvernement du Québec, 1982) paraissait à peine trois ans après les modifications majeures apportées à la loi de l'Instruction publique par la loi 71 adoptée en 1979.

En amont des situations qui font l'objet des deux diagnostics, se profilent les promesses d'efficacité que contenait la réforme du début des années 1960 et la conviction affichée d'un redressement qui justifiait les mesures prises à la fin des années 1970. Outre ce qu'elle suggère par elle-même (peut-on apprendre du passé ?) cette similitude des situations m'amène à formuler deux commentaires.

Le premier a trait au diagnostic posé au cours de la dernière moitié des années 1970 et du début des années 1980. À quelques années de distance, je ne peux m'empêcher de relever le caractère ambigu de ce diagnostic en ce qui a trait au redressement auquel est convié le système. Alors qu'il s'agit surtout de réviser une manière de faire, l'avenir à saisir est aussi introduit, bien que d'une façon plus feutrée, de telle sorte qu'on ne se gênera pas ensuite pour modifier la nature des programmes. Je ne peux rester indifférent non plus au parti-pris que la définition de la situation renferme en faveur d'un type d'action et qui se trouve conforté par la conviction implicite qu'aucune autre voie n'existe comme alternative possible. Pourtant, la centralisation et la prolifération des normes, toutes contraintes au fonctionnement de l'école, étaient fortement décriées. Je m'interroge aussi, dans un tel contexte, sur l'endossement que la majorité des intervenants aurait fourni, selon les sondages, à la solution retenue.

Mon deuxième commentaire concerne les réponses données, aux deux époques, aux problèmes de la gestion scolaire. La loi 107, qui revient à la situation de 1979, contient-elle une réponse à ces problèmes ? D'un côté, on pourrait prétendre qu'il est trop tôt pour se prononcer. La loi 107 commence tout juste à être mise en application. De plus, il faut reconnaître que la loi 71 de 1979 n'a pas eu entre-temps l'occasion de faire ses preuves, le conseil d'orientation et le projet éducatif ayant été, à l'époque, systématiquement boycottés par les syndicats d'enseignants et les énergies de la plupart des intervenants mobilisées autour des enjeux que soulevait le projet de restructuration scolaire du ministre Laurin. Dès lors, le rapport du Conseil supérieur de l'éducation s'avère peut-être prématuré.

D'un autre côté et à l'encontre de cette position, on pourrait estimer que le rapport du Conseil supérieur arrive comme une confirmation des déficiences qui perdurent dans la gestion scolaire. Dès lors, le projet de restructuration scolaire, dans ses lignes essentielles ou, à tout le moins, dans la forme que lui a donnée le projet de loi 40, doit être classé parmi les grandes opportunités ratées. Selon cette position, la loi 107 n'apporte aucun remède drastique aux inconvénients les plus graves qui minent l'école publique. Tout au plus sert-elle de pis-aller qui retarde l'échéance d'une véritable transformation des fonctions exercées aux trois niveaux structurels du système et des rapports entre ceux-ci. Le long cheminement qui y aboutit et auquel les intervenants ont dû consentir en y engloutissant temps et énergie apparaîtra comme un détour exorbitant à mettre au compte de l'histoire.

2) L'amélioration de l'activité éducative scolaire passe forcément par celle de l'efficacité des écoles. Les premières recherches[1] sur le sujet, comme celle de Coleman et ses collègues en 1966 ou celle de Jencks et autres en 1972 concluaient à une influence déterminante des caractéristiques socio-économiques des élèves sur le rendement scolaire et à une influence plutôt faible des autres facteurs. Ces études laissaient donc croire que des facteurs comme la technologie éducationnelle ou la qualité et la quantité des ressources[2] surtout des ressources humaines, jouaient peu. En outre, elles minimisaient "l'effet établissement". Par la suite, elles ont fait l'objet de nombreuses critiques qui incitent à relativiser, sinon à revoir, leurs conclusions. Elles ont aussi été suivies par de nombreuses recherches qui ont tenté de mieux saisir l'influence des facteurs mis en cause et, avec eux, de "l'effet établissement". Il est alors apparu que ces facteurs ne sauraient être négligés. Plus récemment, s'est aussi imposée la conviction qu'ils ne pouvaient être considérés indépendamment les uns des autres et qu'ils devaient être considérés comme faisant partie d'un ensemble où ils s'influencent tous d'une façon multidirectionnelle. L'efficacité de l'école serait alors liée à la congruence qui s'établirait entre tous ces facteurs les uns par rapport aux autres.

Dans l'ensemble de ces facteurs, la façon dont sont structurés formellement l'établissement et son environnement immédiat (la commission scolaire) ou plus large (le système d'enseignement) doit être prise en compte. Encore ne faudrait-il pas lui accorder une importance démesurée. En même temps, ce facteur doit être vu en relation avec les autres facteurs.

---

1 Cette question est examinée d'une façon plus détaillée dans un article consacré à l'efficacité des organisations (Brassard, 1993).

2 Un article publié récemment dans *Business Week* tend à montrer que le rendement scolaire ne suit pas nécessairement la quantité des ressources financières consentie (*Business Week*, 2 août 1993, pp. 62-65).

Selon cette optique dite configurationnelle, il faut voir que le changement de cap effectué en 1979 entraînait avec lui plusieurs conséquences. Il avait alors été décidé que l'essentiel (ou, si l'on préfère, l'obligatoire) du contenu de l'activité éducative et de ses modalités d'organisation serait déterminé explicitement par le centre et donc indépendamment de ceux qui produisent cette activité, c'est-à-dire des enseignants et des autres personnels éducatifs oeuvrant au niveau de l'établissement. Cette décision comprenait aussi le choix d'une technologie éducative, d'une stratégie éducative. Une telle approche exigeait, à mon avis, que la formation vise carrément à préparer le personnel éducatif à intervenir conformément aux exigences de la stratégie éducative retenue avec tout ce qu'elle impliquait de plus ou moins grande complexité, de contraintes, de zones d'incertitude laissant place à certaines initiatives et délimitant les marges de manoeuvre, et de problèmes pouvant se présenter (comme, par exemple, celui des élèves ne pouvant se conformer aux rythmes prévus). Elle commandait également que l'appareil étatique s'assure de son respect intégral et de l'absence de tout ce qui risquerait d'entraver la satisfaction des attentes auxquelles elle est ordonnée. Elle nécessitait en plus que ces attentes soient formulées clairement. Elle devait enfin s'appuyer sur une structure qui permette de remplir ces conditions.

Or, la structure formelle du système permet aux trois niveaux qui la composent, de formuler des attentes que doit satisfaire la production de l'activité éducative dans l'école. Il est vrai que le dispositif légal prévoit que les décisions prises aux niveaux inférieurs doivent respecter la réglementation adoptée par les niveaux supérieurs et que ceux-ci possèdent des mécanismes formels de surveillance de ceux-là. Il n'en demeure pas moins que, sans être contradictoires dans leur intention ou leur nature, ces attentes diverses adressées à l'école risquent d'en affecter l'efficacité. Le risque augmente du fait que ces attentes sont susceptibles de changer continuellement avec les changements d'acteurs qui les émettent. De plus, les règles qui régissent désormais l'organisation de la démocratie scolaire au niveau de la commission scolaire et le discours en train de se répandre qui préconise une prise en charge musclée de leurs responsabilités par les conseils de commissaires, donnent à croire que ceux-ci ne se priveront pas dorénavant de formuler des attentes vis-à-vis des écoles. Enfin, le fait que la direction de l'école relève du directeur général de la commission scolaire tout en devant mettre en oeuvre des orientations adoptées par le conseil d'orientation n'est pas de nature à atténuer la difficulté.

En quoi une telle situation affecterait-elle l'efficacité de l'établissement ? D'abord, l'existence de multiples attentes à satisfaire rend souvent confuses, aux yeux des intervenants, les exigences auxquelles doit répondre leur intervention et fournit un terrain fertile aux conflits. En second lieu, elle amenuise la capacité des intervenants d'identifier et

de résoudre les problèmes de nature éducative, faute de référents clairs et bien définis. Ensuite, elle contribue à disperser les énergies alors même qu'il devient souvent impossible en pratique de satisfaire à toutes les attentes. Enfin, la direction de l'école peut être partagée entre des attentes qui, à ses yeux, mais pour des raisons différentes, prennent une importance égale.

3) Tout en révélant les objectifs et les intérêts des groupes représentant les différents acteurs du système, les longs débats qui ont entouré l'élaboration des différentes législations ont surtout mis en lumière le peu d'entente entre les protagonistes sur leur rôle respectif. Quant aux comportements des acteurs au sein du système, ils ne fournissent pas seulement une illustration de ces conceptions différentes des rôles, ils en montrent le caractère paradoxal, voire même contradictoire.

Ainsi, on est loin de s'entendre sur le rôle des parents dans l'école et sur celui des enseignants dans la prise de décision comme sur le rôle que devraient jouer ces deux intervenants aux autres niveaux du système. La façon dont les commissions scolaires ont utilisé jusqu'ici leur capacité de décentralisation en faveur des écoles comporte beaucoup de nuances et ne répond pas toujours aux aspirations des écoles. D'ailleurs, la reprise continuelle des discussions sur la décentralisation traduit bien le malaise qui entoure le rôle des commissions scolaires[1]. Plusieurs conflits, en outre, ont montré qu'au sein de celles-ci, conseils et directeurs généraux sont loin d'avoir pris la mesure de leur rôle respectif. Enfin, il y a presque unanimité à déplorer la prolifération des normes en provenance de l'appareil étatique et des contrôles exercés par celui-ci. Toutefois, chaque problème majeur devient occasion de se tourner vers le gouvernement comme vers le Père et de demander son intervention ou la formulation d'une politique. Plus, ne préfère-t-on pas souvent que des normes préviennent les éventuels conflits qu'autrement il faudrait vivre en face à face ?

La structure formelle, produit de plusieurs législations, qui régit les actions et les interactions au sein du système, se présente donc, pour le moment, comme un compromis. Dans l'avenir, réussira-t-elle à camper les intervenants dans les rôles qu'elle leur fixe et à les contenir dans les zones qu'elle leur délimite ? Si oui, l'approche retenue par l'appareil étatique en 1979 pourra y prendre appui. Ou bien, est-ce que cette structure continuera plutôt à faire l'objet de discussion entre les intervenants de tous les niveaux, ceux-ci se montrant inconfortables dans les rôles qu'elle leur assigne et insatisfaits du terrain qu'elle leur afferme ? Si c'est le cas, il faut s'attendre à ce que l'utilisation des mécanismes d'interaction à tous

---

1 Dans le discours des commissions scolaires, le vocable "milieu", qu'elles prétendent représenter, porte à confusion. Parfois, en effet, le milieu dont on parle est celui de l'école.

les niveaux résultent en un fonctionnement cahoteux et inefficace occasionnant des pertes de temps et d'énergie, distrayant les intervenants des véritables problèmes, provoquant chez eux de l'impatience et de la frustration, les entraînant dans des affrontements stériles et des conflits d'intérêts. C'est finalement le fonctionnement des écoles qui en subira les conséquences.

4) L'existence de cette même structure rappelle qu'il aura fallu l'instauration de mécanismes formels, imposés par les lois ou les ententes conventionnelles, pour que la participation de certains intervenants ait des chances de s'installer au niveau de l'école et de la commission scolaire. Cette manière d'y arriver révèle bien, outre l'absence d'entente entre les acteurs sur leur rôle respectif, les attitudes qui ont inspiré la gestion scolaire jusqu'ici. Or, il ne me fait pas de doute que la qualité du fonctionnement de ces mécanismes est liée, entre autres, à l'apport des gestionnaires qui devrait porter, dans la plupart des cas, tant sur les contenus que sur les processus et, le cas échéant, contribuer à amenuiser le problème signalé dans la considération précédente.

Bien qu'il y ait des avantages à retirer de ces mécanismes d'interaction, je ne peux toutefois pas m'empêcher de les trouver coûteux en temps et en énergie. En outre, je ne suis pas sûr qu'ils assurent une véritable expression des opinions de tous du fait des modalités qui les régissent, de leur complexité et de la longueur des processus qu'ils entraînent; du fait, aussi, que, dans le cours du cheminement que nécessite le traitement d'un sujet, la parole des uns peut atténuer, neutraliser, voire même modifier la parole des autres que les premiers représentent pourtant. En particulier, je ne suis pas sûr qu'ils permettent à la plupart des parents de se faire entendre sur les sujets qui leur tiennent à coeur même s'ils permettent à des parents de se faire entendre. Enfin, du fait de leur caractère légal, ils rendent difficile et improbable le recours à d'autres formules.

Il y a lieu, dès lors, de se demander si ces mécanismes permettent de répondre aux attentes légitimes des différents intervenants, notamment des parents. Il y a lieu aussi de regarder si le temps et l'énergie qu'ils exigent apportent une valeur ajoutée suffisante en termes de compréhension et de cohésion entre les intervenants.

5) La structure actuelle a pour effet de rendre l'école dépendante de la commission scolaire pour l'obtention de ses ressources et des services qu'elle est en droit de requérir. Il est probable qu'une telle dépendance s'avère un moindre mal lorsque le contexte au sein duquel évolue l'école est plutôt stable, que les problèmes auxquels elle est confrontée sont connus et reviennent d'une façon récurrente ou que la taille de la commission scolaire demeure relativement restreinte. Lorsque les caractéristiques de la situation de l'école

sont différentes, cette dépendance devient, à mon avis, une carence majeure. Plus, du fait de cette dépendance et de la possible absence de référents bien définies ou de leur confusion, il me semble que l'école possède une capacité très faible d'identifier et de résoudre les problèmes nouveaux et majeurs qui se présentent à elle.

Je suggère de regarder la question du décrochage ou celle de la violence dans les écoles à la lumière de cette problématique et de voir, en prenant en considération le facteur temps, si la façon dont les paliers supérieurs sont intervenus aidera à améliorer à long terme l'activité éducative dans les écoles.

**Conclusion**

Le dispositif structurel progressivement mis en place permettra-t-il mieux que celui qu'il a remplacé de rendre efficaces le système et ses écoles tout en ayant donné à ceux qui prétendent en avoir le droit, notamment les parents, la capacité de définir les référents à partir desquels cette efficacité doit être évaluée ? C'est par des questions dont l'esprit rejoint celle-ci qu'André Lefebvre, sur le ton qui lui est coutumier, termine son examen de l'histoire de l'enseignement de l'histoire au primaire auquel j'ai fait allusion précédemment (Lefebvre, 1982). C'est avec une telle question que je conclurai.

Les considérations soumises dans ce texte, bien que rapides et forcément incomplètes, indiquent mes réserves à répondre oui. Ma conviction est que l'école deviendra efficace dans la mesure, entre autres, où elle sortira de la dépendance dans laquelle tend à la placer la structure actuelle et où, en conséquence, les intervenants deviendront capables de prendre en charge l'activité éducative qui s'y déroule. Cette exigence suppose évidemment que les attentes auxquelles elle devra répondre seront claires et à peu près identiques aux yeux des intervenants et que, le personnel éducatif possèdera la compétence et les capacités requises.

La structure actuelle offre certaines opportunités en ce sens. Mais la logique qui préside à son échafaudage, en dépit de l'esprit qui l'aurait inspiré, va dans le sens contraire. L'histoire que j'ai racontée montre (l'ai-je bien montré), que cette logique n'a pas changé malgré, parfois, un autre discours. De plus, sous réserve d'un inventaire précis, je ne vois pas que les milieux ont su beaucoup profiter aux différents moments de sa construction des opportunités que cette structure leur offrait. Bien sûr, plusieurs expériences ont été vécues dans les divers milieux, notamment celle d'une certaine décentralisation. Mes recherches montrent que, le plus souvent, la logique guidant leur mise en oeuvre n'a pas pour autant été changée. Pouvait-elle l'être ?

Je termine en notant que cette discussion est peut-être dépassée ! Les changements profonds qui s'annoncent, notamment dans les télécommunications et l'informatique, pourraient modifier en profondeur le paysage scolaire et plus particulièrement l'école telle que nous la connaissons aujourd'hui.

**Références**


Brassard, A. (1986). "La répartition du pouvoir formel dans le système de l'enseignement public de 1959 à la loi 3". *Repères, essais en éducation*, 6, pp. 1-63.

Brassard, A. (1993). "Conceptions of Organizational Effectiveness Revisited". *The Alberta Journal of Educational Research*, XXXIX, pp. 143-162.

Conseil supérieur de l'éducation (1993). *La gestion de l'éducation : nécessité d'un autre modèle*. Rapport annuel 1991-1992 sur l'état et les besoins de l'éducation. Québec : Les Publications du Québec

Gouvernement du Québec, MEQ (1977). *Livre Vert. L'enseignement primaire et secondaire au Québec*. Québec (octobre, 1977).

Gouvernement du Québec, MEQ (1979). *L'école québécoise. Énoncé de politique et plan d'action (Livre Orange)*. Québec (hiver 1979).

Gouvernement du Québec, MEQ (1982). *L'école Québécoise : une école communautaire et responsable*. Québec (juin 1982).

Lefebvre, A. (1982). "Contribution à l'histoire de l'enseignement de l'histoire au primaire québécois (1949-1980)". *Repères, essais en éducation*, no 1, pp. 133-175.


**Textes légaux**


Loi de l'instruction publique (L.R.Q., chap. I-14) (loi abrogée)

Loi de l'instruction publique (1988, chap. 84) (nouvelle loi de l'instruction publique adoptée sous le nom de loi 107).

# "HISTOIRE ET MYTHOLOGIE"
# DÉCLENCHEUR D'UNE ÈRE NOUVELLE

Jean-Claude DUPUIS
Université du Québec à Montréal

Je ne voudrais pas aujourd'hui faire une intervention dite scientifique à propos de l'enseignement des sciences humaines au Québec. Il s'agit ici beaucoup plus d'une allocution qui a pour but de rendre hommage au professeur André Lefebvre, maître, soit directement soit par intermédiaire, de la plupart des didacticiens québécois en sciences humaines. J'aimerais le faire en retraçant l'évolution de l'enseignement des sciences humaines au Québec.

Rappelons-nous qu'avant les années 60, le cours élémentaire est un cours terminal durant lequel on tente d'inculquer aux écoliers toutes les valeurs qui devraient assurer la survivance "d'une petite nationalité française contrainte de vivre sa vie effroyablement isolée et dispersée dans une Amérique anglaise" affirmera le Chanoine Groulx (1960, p. 387). "Malgré soi, poursuivra-t-il, l'on pense tout de suite à la puissance envahissante du voisin du sud, au rouleau compresseur qui menace de tout écraser sous lui". Dans ce contexte, les sciences humaines sont pensées en termes de transmission de connaissances, attitudes et valeurs propres à former le chrétien et le patriote. Cette formation doit se faire à partir de l'enseignement de l'histoire, de la géographie et du civisme.

Dans tous les programmes, on insiste sur la conservation de la foi catholique et de la langue française : les sciences humaines n'y échappent pas. Ainsi dira-t-on de l'histoire du Canada (1938, p. 37) qu'elle doit faire connaître les principaux faits "qui montrent l'évolution de notre vie nationale à tous les points de vue, puis de tirer de cette connaissance des conclusions d'ordre moral, religieux et national".

Le maître, considéré comme un être supérieur, transmet à ses élèves les vérités essentielles qui leur permmettra de devenir des reproductions fidèles de lui-même.

Vers la fin de cette époque naîtra un des ouvrages que je considère comme d'une importance capitale dans l'évolution de l'enseignement des sciences humaines au Québec, ouvrage qui remettra en question cette façon de voir et qui tentera de redonner à l'enfant sa place dans l'école. André Lefebvre nous livrera *Histoire et mythologie*, réflexion sur la pédagogie première, comme le dira si bien Marc-Aimé Guérin dans sa préface, péda-

gogie qui sait bien que "l'enseignement commence quand toi, le maître, tu apprends du disciple, quand tu t'installes dans ce qu'il a compris, dans la manière dont il l'a compris..." (Kirkegaard). En conclusion, André Lefebvre (1964, pp. 64-65) affirmera :

> 1. En s'appuyant sur l'expérience de l'enfant et sur la curiosité qu'il témoigne à l'égard du monde dans lequel il vit, il est possible de déterminer chez-lui une activité intellectuelle véritable.
> 2. (...) c'est encore respecter sa psychologie que de ne pas lui demander de concevoir le passé comme passé, d'y situer des faits et de se passionner pour lui, quand son expérience de la vie est limitée et quand il ne peut faire retour sur soi ni référer à une mesure abstraite du temps.
> 3. Un enseignement qui s'appuie sur l'expérience de l'enfant et sur le mouvement naturel de son esprit progresse au rythme même de son développement.
>
> (...)
>
> C'est à travers son expérience seulement que l'enfant peut arriver à se faire une idée juste de l'homme, des rapports existant entre l'individu et la société, des rapports qu'entretiennent entre elles les diverses sociétés; c'est à travers son expérience seulement qu'il peut acquérir le sens de la permanence de la condition humaine et des exigences fondamentales de la vie en société.

L'année de la parution de cet ouvrage, paraît le rapport de la Commission Royale d'enquête sur l'enseignement dans la Province de Québec qui recommande de dissocier la formation religieuse de l'enseignement des sciences humaines. On suggérera alors un apprentissage du "comment vivre en société" par la formation de la personne à l'aide d'une approche scientifique des sciences humaines. On y prône les méthodes actives centrées sur l'élève :

> Non seulement les programmes mais aussi les méthodes doivent tenir compte de l'âge des élèves et de leur niveau de développement. À l'école élémentaire on pourra enseigner l'histoire en éveillant d'abord les enfants à la notion de temps; on peut leur faire observer l'âge des enfants d'une même classe, celui des enfants des diverses classes de l'école, celui des professeurs, des parents... (Commission Royale d'enquête sur l'enseignement, 1964, p. 152).

On dira dans ce même rapport :

> Le maître n'est pas une encyclopédie mais simplement un organisateur de la recherche, un guide, un animateur. (Commission Royale d'enquête sur l'enseignement, 1964, p. 142).

À partir de ces recommandations, apparaissent les premiers jalons d'un nouveau programme de sciences humaines à l'élémentaire qui devrait initier l'enfant à l'étude de son milieu. Il est important de dire ici que ce qui fut considéré comme un programme n'était en fait qu'une circulaire qui voulait faire le lien entre le programme de 1959 toujours en vigueur et un futur programme.

Cinq cahiers seront publiés : ils mettront de l'avant le développement du sens spatial et temporel de tout enfant de l'élémentaire.

Les auteurs de cette nouvelle orientation de l'enseignement des sciences humaines à l'élémentaire mettent de l'avant une approche qui tient compte du développement de l'enfant tout en ayant des idées directrices centrées sur un contenu. L'étude du milieu devient l'occasion d'apprendre à observer, à développer certaines habiletés. À partir de lui-même et de son milieu, on tente d'amener l'enfant à penser par lui-même. Dans le cahier no 4, *La réalité s'observe* (Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire, 1975, p. 13), on dira :

> ...la classe devrait essayer de choisir dans l'environnement immédiat les éléments ou les événements qui répondent le mieux aux intérêts du groupe et qui soient les plus riches du point de vue du contenu. Bref, choisir les éléments qui permettent à l'enfant de généraliser, de tirer des conclusions et qui l'aident à mieux comprendre d'autres milieux.

La circulaire de 1971 réaffirme l'exigence d'enseigner les sciences humaines au primaire, matières qui avaient été délaissées; aucune orientation académique précise n'est donnée. L'important c'est la démarche : on se centre sur les apprenants et non sur les apprentissages; on tente de développer un savoir-faire plutôt qu'un savoir.

Non seulement pour l'enseignement des sciences humaines mais également pour toutes les autres matières académiques, on souhaite, au plan méthodologique, que les enseignants adhèrent à l'école active. C'est l'avènement des programmes-cadres où l'on rejette toute idée de programme unique pré-établi. Le programme, c'est le cheminement individuel : chacun doit y trouver son compte, et ce, pour le meilleur développement personnel des enfants. L'enseignant devient un instrument pour l'élève : il se devra de créer un environnement qui assure le développement de l'enfant.

La circulaire donne avantage aux idées émises par André Lefebvre en 1964. D'ailleurs, il est déjà allé beaucoup plus loin : à l'école normale Jacques-Cartier, en 1958, alors que j'étais son étudiant en didactique, il nous répétait constamment que la matière a s-

démique était secondaire, l'important étant d'instrumenter l'enfant qui, de lui-même, pourrait par la suite aller chercher l'information et ainsi la mieux comprendre.

André Lefebvre créera cinq ans plus tard une collection de manuels destinés à l'enseignement des sciences humaines au primaire, collection intitulée *Initiation aux sciences humaines à l'élémentaire par la méthode du Jeu de la vie*, et publiée aux Éditions Guérin. Ces manuels font suite à la critique du programme de 1959 émise dans *Histoire et mythologie*.

Dans le livret pédagogique de *De la localité à Montréal* (Lefebvre, 1969, pp. 14-15), nous retrouvons l'essentiel de la démarche proposée par l'auteur :

> Le Jeu de la vie se contente de suggérer à l'enfant des pistes à explorer, des directions possibles de recherche, des démarches à effectuer, en vue de l'inviter à découvrir les pistes, les directions et les démarches qui lui conviennent le mieux, selon ses aptitudes, ses intérêts et son acquis antérieur, selon le degré de maturation intellectuelle et affective auquel il est parvenu (il serait pour le moins malséant, voir illogique, d'imposer à l'enseignant des directives strictes), le tout pour qu'il se découvre et se construise tout en découvrant et en construisant le monde.

Fidèle à sa critique de l'enseignement des sciences humaines à l'élémentaire, André Lefebvre présente dans cette collection une approche centrée sur la démarche de l'élève, le contenu à transmettre devenant secondaire.

De l'*Orientation nouvelle des sciences humaines à l'élémentaire* (1971) au *Programme d'études primaires, sciences humaines, histoire, géographie, vie économique et culturelle* (1981) André Lefebvre, secondé par son équipe, devra défendre son approche pédocentrique des sciences humaines au primaire. Nombreux seront ceux qui désireront retourner à une approche des années d'avant 1959.

1981 verra un nouveau programme qui conservera cette approche centrée sur le développement de l'enfant. Ce nouveau programme est formulé en termes d'objectifs; il suggère une répartition des objets d'étude pour chacune des années et propose une approche concentrique. On part des éléments les plus connus à l'entrée de l'enfant au primaire, son milieu immédiat, et on agrandit sa sphère d'exploration année après année.

> La démarche d'apprentissage proposée :
>
> ... laisse la place à l'élève en invitant l'enseignant à jouer le rôle de guide, d'animateur. Toute la dynamique de cette démarche repose sur la prise en charge par l'élève :
>
> 1. de ce qu'il veut savoir;

2. des moyens qu'il entend utiliser pour effectuer ses recherches;
3. de la forme qu'il veut donner à la communication de ses informations lors de l'échange (M.E.Q., 1983, pp. 1-2).

Le processus d'apprentissage est donc au centre de la démarche éducative : on part des interrogations de l'élève; on l'amène à faire une démarche de recherche de solution pour ensuite l'inviter à communiquer ses résultats. Cette dernière étape devrait alors favoriser un nouveau questionnement.

Ce programme est dans la foulée de l'Orientation nouvelle de 1971. Il ne nie aucunement ce qui vient avant. Il présente des objectifs et des contenus de formation suffisamment clairs pour faciliter l'action du maître en classe et le progrès continu de l'élève.

Après un long cheminement, parfois difficile, les idées d'André Lefebvre ont pris place et en ce qui a trait à l'enseignement des sciences humaines, et l'enfant a pu trouver un lieu d'apprentissage à sa mesure. Le nouveau programme ne laisse peut-être pas toute la latitude préconisée dans *Histoire et mythologie* mais il en respecte l'esprit. André Lefebvre n'a cependant pas travaillé en vain et *Histoire et mythologie* a fait son chemin : après trente ans, les politiques éducatives au regard des sciences humaines considèrent l'enfant comme le centre de la pratique didactique. Le travail que ce maître a effectué a suivi son cours et nombreux sont ses adeptes, même si parfois leurs productions semblent ne pas confirmer sa pensée. S'ils n'avaient que reproduit le maître, nous croyons que celui-ci se serait cru trahi.

**Bibliographie**


Comité catholique du Conseil de l'instruction publique (1938). *Programme d'études des écoles élémentaires et des écoles primaires complémentaires.* Approuvé par le Comité catholique du Conseil de l'instruction publique à sa session du 5 mai 1937, Québec.

Commission Royale d'enquête sur l'enseignement (1964). *Rapport de la Commission Royale d'enquête sur l'enseignement de la province de Québec*, tome II. Québec.

Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire (1971). *Les sciences humaines à l'élémentaire*, cahier no 1, Orientation nouvelle des sciences humaines à l'élémentaire, Programme. Québec : Service des programmes.

Groulx, Chanoine L. (1960). *Histoire du Canada français depuis la découverte.* Tome II. Montréal.

Lefebvre, André (1964). *Histoire et mythologie.* Montréal : Éditions Beauchemin.

Lefebvre, André (1969). *Livret pédagogique. De la localité à Montréal.* Montréal : Éditions Guérin

Ministère de l'Éducation (1983). *Guide d'évaluation en classe.* Document 16-7220-09, Québec : février.

# LA DIVERSIFICATION DE LA FORMATION DES MAÎTRES

# L'IMPLICATION DES PROFESSEURS ET DES ÉTUDIANTS DANS LA FORMATION DES MAÎTRES À L'UQAM

Benoît JACQUES[1]
Université du Québec à Montréal

## Introduction

Ce dont il sera traité ici est une structure de programmation à laquelle monsieur Bernard Lefebvre a voué une partie de sa carrière universitaire, ayant été de 1972 à 1978 directeur du module Chantier, un module hors-campus qui dispensait aux enseignants[2] en exercice le programme de baccalauréat d'enseignement préscolaire et élémentaire, comme on l'appelait alors. Nous reviendrons ultérieurement sur le caractère original de ce module.

## La double structure

Un des caractères originaux de l'UQAM et des autres constituantes de l'Université du Québec est le regroupement des étudiants de premier cycle dans des unités distinctes que sont les modules[3]. Un module constitue le lieu d'appartenance des étudiants inscrits à un même programme, tandis qu'un département regroupe les professeurs selon leur champ disciplinaire. L'idée à la base de cette séparation était de favoriser l'interdisciplinarité et la participation.

## L'interdisciplinarité

Plusieurs disciplines peuvent effectivement concourir à la formation universitaire d'un étudiant et ceci est particulièrement vrai de celui ou de celle qui se destine à l'enseignement. Par conséquent un programme d'études géré par un module peut comporter des cours relevant de départements divers. Un module agit alors comme un consommateur de cours auprès des départements qui sont des fournisseurs. C'est en sa qualité de consommateur que le module veillera à la qualité de l'enseignement dispensé par les départements,

---

1 Professeur au Département de linguistique de l'UQAM, Benoît Jacques a participé en tant que membre professeur au conseil du module Chantier de 1972 à 1978, a été directeur du module des certificats en éducation de 1987 à 1990 et occupe depuis 1991 la fonction de directeur du module de perfectionnement en adaptation scolaire et sociale.

2 Le générique masculin est utilisé dans le seul but d'alléger le texte et d'en faciliter la lecture.

3 Cf. *Règlement no 5 des études de premier cycle*, UQAM, Secrétariat général, juin 1993.

principalement la pertinence des contenus en rapport avec les besoins de formation des étudiants.

L'interdisciplinarité n'est pas réalisée au même degré dans tous les programmes de premier cycle. Beaucoup sont monodisciplinaires et ne commandent leurs cours qu'à un seul département. Ainsi le futur mathématicien est susceptible de ne recevoir dans toute sa formation que des cours donnés par le département de Mathématiques. Par contre, la formation du futur enseignant est essentiellement interdisciplinaire. En effet, celui ou celle qui se destine à l'enseignement au primaire, pour prendre cet exemple, doit acquérir les fondements de sa profession, connaître les caractéristiques de la personne à qui il va enseigner - en l'occurrence l'enfant de 5 à 12 ans -, connaître les contenus des disciplines à enseigner et les programmes en vigueur dans les écoles, acquérir des moyens et des habiletés à travers les cours de didactique et les stages. Ainsi l'on verra intervenir dans la formation du futur enseignant des professeurs provenant de départements aussi divers que Sciences de l'éduction, Kinanthropologie, Psychologie, Linguistique, Mathématiques, Sciences religieuses, Musique et Arts plastiques. Quant aux stages dans le milieu, ils sont sous la responsabilité directe du module. Celui-ci peut disposer pour les superviser et les coordonner d'une ou de ressources professorales prêtées par les commissions scolaires. Malheureusement, il faut déplorer le nombre insuffisant de ces professeurs invités, lequel est resté le même depuis plusieurs années malgré l'augmentation de la population étudiante et les demandes répétées des directeurs de module.

**La participation : le conseil de module**

Le conseil de module est composé d'un nombre égal d'étudiants inscrits à un programme géré par le module et de professeurs - dont le directeur - provenant des départements fournisseurs. Il doit comporter au moins trois et au plus six membres provenant de chacune des parties. Ce conseil s'adjoint des membres venus de l'extérieur de l'université; ils peuvent former jusqu'à 20% du conseil de module. Ainsi, par exemple, un conseil de module formé de six professeurs et six étudiants peut s'adjoindre trois membres extérieurs. Sauf le directeur qui est membre d'office, les professeurs sont désignés par leurs assemblées départementales respectives, les étudiants s'élisent des représentants et le conseil de module, lors d'une assemblée régulière, choisit ses membres extérieurs. S'il s'agit d'un module d'enseignement, l'on s'attend à ce que ceux-ci soient issus du milieu de l'enseignement : conseillers pédagogiques, directeurs d'école, directeurs régionaux, représentants du MEQ, etc.

En ce qui a trait à la participation étudiante, il arrive parfois qu'elle soit difficile à obtenir, dans le cas surtout des modules de perfectionnement, parce que les étudiants sont

à temps partiel et qu'ils ont leur emploi en plus de leurs études. J'ai dû à quelques reprises au cours de mes mandats de directeur solliciter personnellement des étudiants pour qu'ils fassent partie du conseil. L'on a néanmoins observé un changement récemment : de plus en plus d'étudiants à temps complet sont inscrits dans les programmes de perfectionnement, soit qu'ils se retrouvent sans emploi et désirent changer de carrière - on dit souvent que la récession favorise le retour à l'école -, soit qu'ils sont mis dans l'obligation d'obtenir une qualification dans un temps relativement court. Quoi qu'il en soit, leur situation les rend disponibles à participer au conseil de module. Les changements fréquents à la direction des modules peuvent également constituer un facteur de démobilisation des étudiants, même dans des programmes qui ne s'adressent pas qu'à des clientèles adultes, comme on le verra ci-après.

La fonction du conseil de module est de définir les objectifs des programmes sous sa responsabilité et de veiller à leur mise en œuvre. Il est décisionnel sur plusieurs points.

***Le directeur de module***

La première tâche du conseil de module est d'élire le directeur. L'élection a lieu lors d'une réunion spéciale convoquée à cette fin par le Vice-Doyen de la famille - selon la "parenté" des domaines d'études, les modules sont regroupés dans des familles. Peut être directeur tout professeur appartenant à un département fournisseur, c'est ce qui explique ma présence à la direction d'un module de la famille de l'éducation, bien que je ne sois pas professeur en éducation. La durée du mandat d'un directeur est de deux ans, renouvelable deux fois. Au temps où monsieur Lefebvre a occupé cette fonction, le nombre de termes possible était limité à deux. Toutefois, comme il avait d'abord été nommé pour terminer le mandat d'un directeur démissionnaire, il a pu se faire élire à deux reprises par la suite et être *directeur pendant près de six ans. Comme le module Chantier a existé de 1971 à 1979, soit* 8 ans, l'on peut dire que monsieur Lefebvre en a été Le directeur. Malheureusement, les directeurs de modules durent rarement aussi longtemps. Pour beaucoup de professeurs une direction de module est perçue comme un service militaire; chacun se sent obligé d'y passer à un moment de sa carrière et il arrive très souvent qu'un directeur ne termine même pas un premier mandat. Plusieurs facteurs expliquent cette désaffection. D'abord, l'augmentation du nombre des étudiants fait en sorte que l'on en retrouve parfois plus de 1 000 dans des structures prévues à l'origine pour 200. Comme le système de tutorat n'est pas vraiment implanté à l'UQAM, le directeur est le seul conseiller pour tous ses étudiants, en plus d'assumer

une lourde tâche de gestion[1]. Qui plus est, la promotion d'un professeur est reliée avant tout à sa performance en recherche; or un directeur de module ne dispose guère de temps pour cette composante essentielle de sa carrière, de sorte que plusieurs remettent leur démission dès l'obtention d'une subvention. En fait, ont-ils vraiment le choix ? Le poste laissé vacant sera souvent occupé par des intérimaires, ce qui produit l'effet démobilisateur que j'évoquais précédemment. Un comité de l'UQAM s'est penché sur la tâche du directeur de module et a déposé un rapport en juin 1992[2]. Les recommandations sont encourageantes : elles visent entre autres à faire reconnaître comme liées à l'enseignement ou à la recherche, certains aspects de la tâche du directeur. Elles créent également des cours d'initiation à la direction de module pour les nouveaux directeurs. Ainsi, ils ne seront pas démontés par l'ampleur du travail de gestion.

***L'évaluation des enseignements***

Parce qu'il est le client ou le commanditaire, il revient au conseil de module de faire l'évaluation des enseignements dispensés au module par les différents départements. Le conseil approuve les instruments d'évaluation, voit à ce que celle-ci se fasse dans les cours, reçoit les résultats et les communique aux professeurs, ainsi qu'à la direction de leur département. Le tout se fait strictement dans l'esprit du maintien ou de l'amélioration de la qualité des services.

**Les décisions du conseil de module**

Parmi les décisions qui peuvent être prises par le conseil de module, certaines sont d'ordre interne et leur mise en vigueur relève du directeur et d'autres sont des recommandations qui doivent être acheminées aux instances supérieures, Sous-commission du premier cycle, Commission des études etc., avant leur mise en vigueur. Toutefois rien ne peut monter vers ces instances si le conseil n'a pas d'abord donné son aval.

***Les décisions d'ordre interne***

Dans le premier type de décision, il y a différentes politiques modulaires, telles que la politique de la formation pratique, la politique du français, pour certains aspects, ainsi que la reconnaissance d'acquis, à l'intérieur, évidemment, du Règlement des études de premier cycle de l'Université.

---

1 Une expérience de tutorat est toutefois en cours dans quelques Modules de la Famille de l'éducation.

2 Groupe de travail sur la tâche des directrices et directeurs de module, *Rapport et recommandations sur la tâche des directrices et directeurs de module*, juin 1992, inédit.

*La formation pratique*

Les décisions relatives à la politique de formation pratique peuvent porter sur la durée des stages dans les écoles, les qualifications que doit avoir l'enseignant pour recevoir un stagiaire dans sa classe, les cours que l'étudiant doit avoir complétés avant un stage ou ceux qu'il peut ou doit prendre concurremment à celui-ci, la moyenne cumulative qu'il doit avoir conservée avant de s'inscrire à un stage, la possibilité de faire deux stages consécutifs dans une même session et les conditions à remplir en pareil cas. Ainsi, par exemple, dans le module que je dirige, pour prendre deux stages consécutifs dans une même session, un étudiant doit avoir conservé une moyenne cumulative de 3, en être à la dernière session de son baccalauréat et ne pas prendre plus de deux cours en sus de ses stages à la session concernée. Quant au contenu des stages eux-mêmes, lequel est entièrement sous la responsabilité du module, il est déterminé lors de la révision du programme. Toutefois, l'Université accepte des modifications mineures en dehors du contexte d'une réforme. C'est ainsi que l'an dernier, j'ai pu acheminer aux instances concernées une recommandation de mon conseil de module relative au réaménagement du contenu de tous les cours-stages du programme 7857 (Bacc. de perfectionnement en adaptation scolaire et sociale). Les modifications sont officiellement en vigueur depuis septembre 1993.

*La qualité du français*

Avec l'entrée en vigueur de la nouvelle politique de l'Université concernant la réussite du test de français préalablement à l'admission dans tous les programmes qui mènent à une qualification légale d'enseignement, le module n'aura plus à exiger la réussite de ce test comme condition d'inscription à un stage. Toutefois il se réserve le droit d'imposer des exigences concernant la qualité du français écrit dans les travaux des étudiants.

*La reconnaissance des acquis*

Les conditions de reconnaissance des acquis sont déjà très bien définies dans le Règlement des études de premier cycle. Le module conserve néanmoins la possibilité de préciser certaines modalités, par exemple, l'acceptation ou non d'un cours suivi il y a plus de dix ans à l'UQAM ou dans une autre université, l'acceptation d'un cours réussi avec tout juste la note de passage, la prise en considération de certaines expériences pratiques : dans ce cas, le directeur peut en confier l'étude de certains cas ponctuels à un comité paritaire formé de professeurs et d'étudiants. Ici, je dois signaler que tant les professeurs que les étudiants s'acquittent de leur tâche avec beaucoup de sérieux, bien que ces derniers m'avouent parfois trouver difficile d'avoir à décider du sort d'un ou d'une collègue.

***Les recommandations***

Les décisions du deuxième type qui sont plutôt de l'ordre des recommandations concernent les politiques d'admission et la réforme de programme, suite à une évaluation.

*Les politiques d'admission*

Il revient au module, par son conseil, de recommander, s'il le juge à propos, que les candidats au programme soient soumis à des entrevues ou des tests, doivent posséder une certaine expérience pertinente ou avoir déjà fait d'autres études universitaires. Il peut décider aussi de contingenter le programme, d'admettre à toutes les sessions de l'année universitaire ou à une session seulement, tout ceci compte tenu d'une capacité d'accueil qui n'est pas illimitée et aussi de la connaissance des débouchés possibles sur le marché du travail.

*L'évaluation des programmes*

L'évaluation des programme est une pratique relativement récente à l'UQAM. En principe, elle se fait statutairement, bien qu'un directeur de module peut demander l'évaluation d'un programme qu'il dirige, s'il constate des problèmes majeurs, par exemple dans le recrutement de nouveaux étudiants ou dans le taux de persistance aux études. L'évaluation consiste à déterminer si le programme tel qu'il est répond toujours aux besoins de formation de sa clientèle, compte tenu entre autres choses de l'évolution du marché du travail ou des possibilités d'accès à des études supérieures. Des sondages sont faits auprès des anciens étudiants, diplômés ou non - parce qu'il est autant utile de connaître les motifs d'abandon que de savoir si les diplômés ont trouvé un travail dans leur champ de formation et si ce qu'ils ont appris leur sert dans ce travail -. L'on peut ensuite réfléchir sur la pertinence des objectifs du programme et sur celle des cours en rapport avec les objectifs. L'ensemble de la démarche doit aboutir à une recommandation soit de maintenir le programme tel quel, soit, le plus souvent, de le réformer en tout ou en partie. Il est généralement facile de mobiliser dans une telle entreprise toutes les parties présentes au conseil de module. Je dois cependant déplorer le peu de ressources financières mises à notre disposition[1]. Certes nous bénéficions d'un précieux support technique de la part du décanat des Études de premier cycle, mais l'aide d'agents de recherches provenant de l'extérieur s'avère souvent nécessaire et le bénévolat dans ce domaine n'existe guère.

1 Cf. *Rapport et recommandations...*, p. 4.

*La réforme de programme*

Au temps où monsieur Lefebvre était directeur de module, il ne se faisait pas d'évaluation de programme et l'on procédait directement à la réforme. Comme je faisais partie du conseil de module en tant que membre professeur du département de Linguistique, j'ai participé à l'exercice à deux reprises. Il y a eu des comités de formés comprenant professeurs, étudiants et personnes-ressources. Dans les années 70, l'Université était encore très jeune : ça peut expliquer le fait que le programme de baccalauréat en enseignement préscolaire et élémentaire m'apparaissait être la somme des cours que les différents départements avaient jugés bons pour la formation des futurs enseignants. D'une réforme à l'autre, avec les années, on a fait en sorte que ce programme, comme bien d'autres, acquière sa propre cohérence. Bien sûr chaque fois qu'il y a eu réforme, l'expertise des départements a été sollicitée. Il ne faut quand même pas oublier que c'est principalement dans les départements que se fait la recherche. Mais il reste qu'en bout de ligne, ils ont été amenés à reformuler les cours de façon à tenir compte davantage des objectifs des programmes. L'expression de besoins différents par des clientèles différentes en formation des maîtres a vu son aboutissement par la création de programmes distincts de baccalauréats de formation initiale et de baccalauréats de perfectionnement, les premiers s'adressant à des étudiants jeunes qui sortent des cégeps, les seconds à des étudiants adultes qui possèdent déjà une certaine expérience professionnelle. Les programmes de perfectionnement prévoient en outre un cheminement différent selon que l'étudiant est détenteur ou non d'un brevet d'enseignement.

**Le module Chantier**

Ce besoin de spécialiser les programmes de formation des enseignants origine en grande partie de l'expérience du Chantier. Ce module hors-campus dispensait le programme de baccalauréat en enseignement préscolaire et élémentaire, aux enseignants des commmission scolaires des Mille-Iles et de St-Jérôme; la plupart d'entre eux étaient détenteurs de brevet B. Le même programme de baccalauréat géré par un module différent était par ailleurs disponible au centre-ville (pavillon Lafontaine). Le Chantier tirait son originalité du fait que tous les cours étaient donnés dans les lieux de travail des enseignants, dans des écoles mises à la disposition de l'Université par les commissions scolaires. J'avais fait état plus tôt de la difficulté de recruter des étudiants pour faire partie des conseils de module lorsqu'il s'agissait de programmes s'adressant à des clientèles adultes. Ce ne fut jamais le cas au Chantier : le fait de recevoir leur formation chez eux a suscité chez les étudiants une motivation peu commune à participer à la vie de leur module. Il s'y est organisé des conférences, des ateliers, des tables-rondes ou des expositions de matériel pédagogique. Je me souviens notamment d'une soirée sur la pédagogie du français, d'une autre sur les mathéma-

tiques et d'une troisième avec Madame Thérèse Baron, sous-ministre de l'éducation, sur le rapport COPEX qui, on se le rappellera, recommandait l'intégration dans les classes régulières des élèves en difficulté. C'étaient très souvent les étudiants qui étaient les initiateurs de ces activités et qui en assuraient la réalisation.

**Le projet MUE**

Nous avons dit précédemment que le programme de baccalauréat en enseignement préscolaire et élémentaire du module du centre-ville et celui du Chantier étaient les mêmes. Or ceci avait l'inconvénient d'obliger les enseignants déjà qualifiés et expérimentés à faire des stages d'enseignement comme les jeunes étudiants. Cette exigence du Ministère de l'Éducation était incontournable; il n'y avait pas de possibilité de remplacer les stages par des cours. Restait néanmoins pour ces enseignants celle de faire leur stage dans leur propre classe avec leurs élèves, leur travail étant supervisé par l'Université.

Le projet MUE est le résultat de la collaboration des deux modules d'enseignement préscolaire et élémentaire - celui du centre-ville et le Chantier -, de la commission scolaire des Milles-Iles, ainsi que de professeurs venant des divers départements qui fournissaient des cours. Il consistait à faire vivre à des étudiants du premier module une session entière dans le milieu. Dans ce but, chacun des étudiants du centre-ville qui se joignait au projet était jumelé avec un étudiant-enseignant du Chantier et passait la session dans la classe de celui-ci. Tous deux étaient inscrits au stage d'enseignement, l'enseignant agissant comme maître associé de l'autre. En plus de faire leur stage, ils participaient à des projets de recherche-action; pour l'enseignant ceux-ci répondaient aux exigences de son stage. Dans le cas de l'étudiant du centre-ville, ils étaient en sus du stage. Aussi, pour qu'il puisse obtenir les crédits afférents à ses travaux, il s'inscrivait nominalement à des cours et, avec l'accord des professeurs concernés, les notes obtenues dans ses projets devenaient les notes de ses cours. Les professeurs qui participaient à ces projets agissaient comme agents d'encadrement. Un seul agent d'encadrement était affecté dans une classe. Pour que ceci soit possible, il fallait que les recherches-actions aient quelque chose de commun, par exemple, on jumelait deux étudiants qui s'intéressaient à l'enseignement du français, ce qui leur permettait d'avoir le même agent d'encadrement qui était un professeur du département de Linguistique. Si le domaine d'intérêt était plutôt l'enseignement des mathématiques, l'agent d'encadrement venait du département de Mathématiques. Un comité de projet formé des professeurs et des étudiants participants veillait à la bonne marche de l'ensemble. Ce comité était responsable devant le conseil de module.

Le projet MUE a permis différentes expérimentations. Parmi celles que j'ai supervisées, il faut retenir des projets-lecture dont le but était de donner aux enfants le goût de lire des livres : on avait constitué des coins-bibliothèques dans les classes, du temps était aménagé pour la lecture silencieuse et les enfants devaient pouvoir raconter ce qu'ils avaient lu. Des projets d'intégration des matières ont également été réalisés : français-mathématiques (deuxième année), français-disciplines d'éveil (cinquième année).

Le projet MUE a probablement contribué à l'accréditation de la formule "projet" en remplacement du stage conventionnel pour les enseignants déjà légalement qualifiés qui sont en perfectionnement. Quant à la formation hors-campus elle se fait désormais par l'entremise de centres d'études universitaires qui administrent pour le compte des modules des programmes de certificat donnés en région. Des perfectionnements en adaptation scolaire et sociale, en formation personnelle et sociale, en éducation interculturelle sont ainsi accessibles à la clientèle extérieure. Si l'on peut noter un grand esprit de corps dans ces groupes d'étudiants, l'on doit toutefois déplorer qu'ils soient loin du centre de décision de leur programme et qu'ils puissent difficilement y participer. C'est la grande différence d'avec le Chantier où, comme on l'a vu, les étudiants avaient prise immédiate sur leur programme.

**Le projet La-Jemmerais**

Un autre exemple de développement de partenariat entre l'Université et le milieu est fourni par le projet La-Jemmerais qui s'est adressé cette fois à des futurs enseignants du secondaire. Ce projet a pris naissance en 1988, soit une dizaine d'années après le projet MUE. Les partenaires ont été au départ le module des certificats en éducation, la famille de Formation des maîtres et la CECM. Y prenaient part, outre les professeurs invités au module mentionné, des professeurs en didactique et en évaluation du département des Sciences de l'éducation. Le but était d'initier un réseau d'écoles associées, dont l'école Marguerite-de-la-Jemmerais constituait le prototype. Le projet a ensuite été élargi à la famille de l'Éducation pour devenir un Projet de formation pratique des futurs enseignants (projet-pilote FFM-UQAM : écoles-associées)[1]. Il a consisté à offrir dans le milieu de manière intensive et concurremment aux stages d'enseignement, des cours de didactique et d'analyse de l'enseignement. Ainsi l'étudiant recevait sur place les notions de savoir-faire, appliquait immédiatement ces notions dans sa pratique et réfléchissait sur sa performance. Sur l'ensemble, il profitait du feed-back tant de ses professeurs de l'université que des enseignants de l'école qui le voyaient travailler. La mise sur pied du projet à la CECM a été facilitée par la

1 *Projet de formation pratique des futurs enseignants (projet-pilote FFM-UQAM : écoles-associées)*, par Dolorès Gagnon-Heynemand, version octobre 1989, Famille de Formation des Maîtres, inédit.

présence au conseil de module d'un conseiller pédagogique de cette commission scolaire et aussi par le fait que la professeure invitée responsable des stages au module et initiatrice du projet provenait de cette même commission scolaire. Il a été très facile de recruter le nombre d'étudiants nécessaire pour que le projet se réalise. Par la même occasion, l'on a vu les étudiants s'impliquer davantage dans le conseil de module et aussi dans des dossiers qui préoccupaient l'Université comme celui de l'abandon des études. Dans ce cas, il a donc fallu l'existence d'un projet pour susciter la participation des étudiants à l'instance de décision de leur programme; auparavant, les étudiants n'occupaient pas tous les sièges auxquels ils avaient droit au conseil de module.

**Conclusion : Les enjeux pour l'immédiat**

À l'heure actuelle, le ministère de l'Éducation a rappelé tous les programmes d'enseignement en vue d'une refonte complète de ceux-ci. Cela signifie que le processus ordinaire d'évaluation de programme est suspendu et qu'en lieu et place il faut prendre position sur des documents de consultation émanant du ministère. Toutes les parties, étudiants, professeurs, responsables modulaires et départementaux sont donc interpellées. Il convient de s'impliquer au maximum dans cette opération pour éviter que les réformes qui devront inévitablement s'effectuer n'échappent à notre contrôle.

Un sujet de préoccupation important pour nos étudiants comme pour les directeurs de module est la trop faible proportion de cours de premier cycle donnés par des professeurs réguliers. Ceux-ci sont complètement absents de certains programmes de certificat; qui plus est, des étudiants finissants du baccalauréat me disent qu'ils peuvent compter sur les doigts d'une seule main les professeurs réguliers qui leur ont enseigné. Évidemment le niveau des études avancées est plus attirant à cause de ses liens plus immédiats avec la recherche. Sans par ailleurs déprécier le bon travail de nos chargés de cours, je suis d'avis que la participation de professeurs-chercheurs à la formation des futurs enseignants commence par les cours qu'ils leur donnent. Certes des mesures sont prises par certains départements qui consistent à confier à des professeurs l'encadrement des chargés de cours lorsque plusieurs groupes d'un même cours sont mis à l'horaire dans une session. On fait de même dans les modules en ce qui concerne les chargés de cours qui donnent les activités d'immersion et de synthèse ou qui supervisent les stages. Il m'apparaît toutefois que c'est l'enseignement au premier cycle en tant que tel qu'il faut revaloriser.

# LA FORMATION DES MAÎTRES AU QUÉBEC

Aline DESROCHERS-BRAZEAU
Institutrice

Le demi-siècle qui s'achève a vu le milieu de l'enseignement se transformer en profondeur et devenir l'un des lieux culturels de grands questionnements. Des changements successifs d'orientation ont provoqué l'éclatement de la formation des maîtres. La création du ministère de l'Éducation en 1964, la parution du rapport Parent et son application partielle, le passage de l'état religieux des institutions d'enseignement à celui d'état laïc, l'obligation d'une formation universitaire pour tous ceux et celles qui veulent désormais enseigner dans les écoles maternelles, primaires et secondaires, la bureaucratisation des commissions scolaires des régions, toutes ces initiatives ont voulu favoriser le plus être de la société québécoise.

La révolution tranquille des années 1960 et les relances des années 70 et 80 ont modifié nos rythmes de vie, bouleversé nos valeurs, permis l'évolution tant de la société québécoise que du monde de l'enseignement. Nous sommes à l'heure de l'évaluation des défis de 1960. Nous sommes à l'aube de temps nouveaux.

Pour mieux comprendre les motivations profondes qui ont contribué à l'éclatement de la formation des maîtres, il nous semble important de connaître d'abord la petite histoire de notre système d'éducation afin d'analyser les projets de formation qui ont permis aux maîtres de remettre en question leur pédagogie, de perfectionner leurs acquis de connaissances et de s'inscrire dans un mouvement continu d'éducation permanente.

Cet exposé comprendra trois parties : nous rappellerons d'abord les débuts difficiles de notre système d'éducation, puis nous examinerons les réalisations de la charte de 1846 et celles du règne centenaire du Conseil de l'instruction publique et nous ferons, par la suite, un bref bilan de la réforme scolaire des dernières décennies. En guise de conclusion, nous nous interrogerons sur le rôle actuel de l'Université dans ce mouvement de retour à l'essentiel, retour au bon sens souhaité par un grand nombre de responsables de la formation des maîtres. Selon eux, il est maintenant l'heure de revoir toute la formation offerte dans les facultés des sciences de l'éducation et de retrouver un juste équilibre entre la formation spécialisée et la formation générale.

**Les débuts difficiles de notre système d'éducation**

*L'époque coloniale (1608 à 1760) une affaire de Famille et d'Église*

En venant s'établir en Nouvelle-France, nos ancêtres ont transplanté avec eux les coutumes et les institutions de la mère-patrie. En éducation, les idées reçues en France eurent cours dans la colonie et le gouvernement d'alors s'employa à stabiliser l'initiative des communautés religieuses et les efforts des seigneurs pour assurer à leurs communautés respectives les rudiments de l'instruction.

Ce sont les mères de famille qui furent les premières éducatrices de la colonie : ces Filles du Roy dont nous descendons en grande partie avaient presque toutes reçu une excellente éducation dans les couvents de France contrairement à leurs maris, souvent analphabètes. Durant tout le régime français, elles enseignèrent à lire, à écrire et à compter pour les besoins de la vie courante et elles dispensèrent la formation religieuse. L'éducation fut d'abord une affaire de famille.

Quand il fallut assister les mères et suppléer à certaines insuffisances familiales, les communautés religieuses assurèrent la relève. L'école devint un lieu d'apprentissage et d'éducation. Le clergé paroissial assura la fondation, la direction et le maintien des écoles tant dans les villes que dans les campagnes. L'école devint une affaire d'Église.

*L'époque de la catastrophe nationale (1760 à 1846)*

À la fin des hostilités, en 1760, la Nouvelle-France perdit sa classe dirigeante, qui était rentrée en France. Il ne restait désormais en terre d'Amérique qu'une petite partie de l'élite, qui était ruinée et désemparée. L'Église canadienne avait perdu son chef et le vainqueur était très mal disposé envers la hiérarchie catholique.

L'école fut alors très perturbée. Nos historiens disent que ce fut un temps d'arrêt de la vie intellectuelle au Canada français. Des générations furent sacrifiées. L'ignorance étendit ses ravages. Ce fut une période de refoulement collectif, du mal de l'ignorance et des petites croix dans les registres paroissiaux et municipaux. Les analyses historiques nous disent que la première génération qui suivit la conquête a beaucoup souffert de son ignorance, que la deuxième s'y est résignée en attendant que la troisième s'y complaise.

Dans la province du Bas-Canada, ce n'est qu'en 1829 que la législature inaugura l'enseignement public tel que le conçoit un état moderne c'est-à-dire une organisation reconnue officiellement et maintenue en grande partie par le budget de l'État. Cette loi de 1829 accordait de généreuses allocations pour aider à défrayer le salaire des instituteurs et

pour subvenir aux besoins des familles pauvres. On exigea alors des certificats de moralité et de compétence de la part des enseignants et on nomma des inspecteurs d'école.

Ces inspecteurs d'école, lors de l'application de la loi de 1831, durent visiter les écoles de la colonie. Ils remarquèrent alors la pauvreté des lieux et des contenus d'enseignement.

Malgré le succès de ces lois, des manoeuvres politiques mirent la plupart des institutions à la merci de l'oligarchie dominante et finirent par créer un climat peu propice à la viabilité du projet, qui expira à la veille de la rébellion de 1837. L'Église assura la relève et les familles assumèrent seules le fardeau de l'éducation.

Il fallut attendre jusqu'en 1845 pour procéder à une véritable analyse du rôle de l'instituteur.

**La grande charte de l'éducation (1946 à 1964)**

*Un temps de changement et de systématisation*

Les lois de 1845-46 ont posé les bases d'un système scolaire qui allait durer plus de cent ans. Très longtemps, on les a considérées comme la grande charte de l'éducation chez nous.

Des lois établissant la taxe scolaire engendrèrent un mouvement de protestation et de revendication qui faillit mettre en péril tous les efforts déjà faits. L'organisation de l'inspectorat des écoles assura l'application de la loi dans la province et fit cesser les luttes entreprises par les ~ Éteignoirs ~. Les vingt-trois inspecteurs d'écoles s'efforcèrent de renseigner la population et de la convaincre du bien-fondé de la loi scolaire.

Une étape était franchie, on allait maintenant s'interroger sur la compétence des maîtres en exercice. Un comité, chargé d'enquêter sur le fonctionnement de la loi scolaire et de renseigner le Parlement sur les obstacles à la bonne marche des écoles, constata l'insuffisance et l'incompétence du personnel enseignant. Ce comité proposa la parution d'une revue pédagogique pour améliorer les méthodes d'enseignement, la fondation d'écoles normales pour la formation des futurs maîtres et la création du Conseil de l'Instruction publique. En 1851, une loi permit au gouvernement de prendre les mesures nécessaires pour établir une école normale dans le but d'instruire les instituteurs des écoles élémentaires dans l'art de l'enseignement.

La loi de 1856 assura le fonctionnement de deux écoles normales à Montréal (Jacques-Cartier et McGill) et d'une à Québec (Laval) en 1857. Ces institutions étaient sous

le contrôle du surintendant de l'Instruction publique. Celui-ci devait en déterminer la réglementation, les termes et les conditions d'admission.

Après 1875, les écoles normales Jacques-Cartier et Laval relevèrent du Comité catholique et celle de McGill, du Comité protestant du Conseil de l'Instruction publique. Jusqu'à la fin du XIXe siècle, le système des écoles normales éprouva beaucoup de difficultés à s'implanter. Le Comité catholique étudia tous les reproches formulés et fit des recommandations pour continuer l'oeuvre commencée et établir des écoles normales de filles dans les différents diocèses du Québec.

Sous la direction d'institutions religieuses qui fleurissaient alors dans toute la province, les écoles normales devinrent de véritables pépinières d'éducateurs et d'éducatrices. La société québécoise leur est redevable de beaucoup de reconnaissance et de gratitude, car elles ont maintenu et assuré la relève et la relance de l'activité éducative sur l'ensemble du territoire québécois.

*Une période de continuité : 1900 à 1950*

La révision des règlements effectuée en 1912 conserve les mêmes orientations et accentue les caractères distinctifs de la formation des maîtres. Quelques rappels témoignent de la portée de ces règlements :

- les écoles normales ont la mission de montrer, par une pratique constante, des doctrines moralisatrices;
- les écoles normales ont le devoir de faire tourner les études, les exercices et la discipline au profit de la santé, de l'intelligence et de la moralité des jeunes gens et des jeunes filles qui leur sont confiés;
- les écoles normales doivent donner à l'enseignement toute sa valeur et à l'éducation toute sa force afin que les élèves puissent par la suite former de bons chrétiens et des citoyens responsables.

Ces orientations ont prévalu jusqu'en 1953 bien qu'en 1923, 1929 et 1939 les exigences académiques fussent modifiées en profondeur. L'étudiant ou l'étudiante qui entrait à l'école normale en 1939, après une 9e année, y obtenait un brevet élémentaire, complémentaire ou supérieur à la fin d'un certain nombre d'années d'études. Le brevet donnait la permission d'enseigner dans les écoles élémentaires ou secondaires du Québec. Certaines institutions offraient la possibilité d'enseigner aux arriérés mentaux. Elles recrutaient des diplômés des cours supérieurs.

*Des exigences nouvelles : la réorganisation des années 1953-54*

En 1953, les écoles normales eurent d'autres exigences pour les jeunes qui voulaient devenir enseignants ou enseignantes. Ceux-ci devaient s'y inscrire après une 11e année pour obtenir un brevet C, B ou A compte tenu des années de formation. On assiste alors à la création de nouvelles écoles normales qui reçurent des étudiants et des étudiantes dans la même salle de cours.

Le Comité catholique fit l'inventaire du matériel didactique des écoles normales et approuva certains manuels de base qui traitaient de méthodologie, d'organisation de l'enseignement, de pédagogie et de statistiques.

L'implantation des nouveaux programmes pour l'enseignement élémentaire et secondaire en 1959 obligea les écoles normales à relever le niveau des études dans leurs institutions. Afin de répondre aux exigences accrues, les programmes des brevets B et A furent repensés en fonction des futurs étudiants de la formation des maîtres. Le Comité catholique proposa alors une cinquième année de formation. Ce projet ne se réalisa pas.

Le Conseil de l'Instruction publique assurera le bon fonctionnement du système scolaire jusqu'en 1964, date de la création du ministère de l'Éducation du Québec. Pendant tout ce temps, on a décrit notre système d'éducation comme étant le meilleur au monde.

**La réforme scolaire des années 1960**

*Une ère de démocratisation de l'enseignement*

Les années 1960 ont été témoins de réformes structurales et administratives et elles ont vu la naissance d'un nouveau système scolaire. L'année 1963-64 marque une date importante dans l'histoire de l'éducation du Québec. C'est en effet le 13 mai 1964 qu'entre en vigueur la loi 60 instituant le ministère de l'Éducation et le Conseil supérieur de l'Éducation. Cette loi, issue des recommandations de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement, est basée sur des principes reconnus comme étant des valeurs essentielles au plein développement d'une société en devenir.

Dans sa première allocution comme ministre de l'Éducation, Paul Gérin-Lajoie qualifiait son ministère d'instrument de base pour réaliser la vocation nouvelle du Québec. Cette vocation, il voulait l'accomplir avec tous ceux et celles qui accepteraient de coopérer à la grande oeuvre de l'éducation. Il proposait quatre moyens essentiels pour atteindre les objectifs ministériels : des programmes d'études réellement fonctionnels, une organisation scolaire adéquate, des services d'orientation professionnelle et surtout une qualification

toujours plus poussée de la formation des maîtres. Celle-ci serait le moyen primordial pour opérer un véritable changement de la société québécoise. Le ministre entendait alors promouvoir une politique énergique d'élévation aussi rapide que possible des standards de qualification des maîtres, à la fois par l'amélioration des contenu : de formation et le perfectionnement des enseignants déjà engagés dans la carrière.

En janvier 1965, cinquante-cinq régionales étaient formées. Les réformes administrative et structurale étaient réalisées. Il s'agissait alors de créer et de mettre à l'oeuvre de nouveaux organismes pour leur donner des raisons d'être. C'était le temps de la démocratisation, de la consultation et de la participation de tous et de chacun à la grande cause de l'éducation. C'était le moment d'un changement de comportement. C'était le temps d'une véritable et profonde révolution au Québec qui a été marquée par la déroute du paternalisme autoritaire et par le sens collectif des responsabilités.

Trente années de réformes de toutes sortes sont présentement questionnées, occultées, critiquées. Le rapport Parent mériterait une relecture approfondie avant de procéder à la relance de nouveaux projets éducatifs. Peut-être renferme-t-il encore des orientations susceptibles d'aider notre société en mutation de valeurs et de principes.

*Le virage majeur : les suites du Rapport Parent*

Selon les analyses du Rapport Parent, publié en 1964, l'école élémentaire était alors dépassée parce qu'elle n'avait, comme rôle essentiel, qu'à enseigner à lire, à écrire et à compter suffisamment pour permettre à chacun de se débrouiller dans la vie. L'école était anachronique : elle se contentait de fournir à l'écolier ce mince bagage au lieu de l'aider à se forger de solides instruments intellectuels. L'école était insuffisante, car elle négligeait les aptitudes manuelles et artistiques des enfants. L'école était trop rigide, car elle s'entêtait à conduire tous les enfants au même point en imposant à tous le même rythme.

Pour répondre aux besoins pressants du temps, des mouvements innovateurs de perfectionnement des maîtres s'organisèrent. SEMEA (service d'entraînement aux méthodes d'éducation actives) voyait le jour dans la plupart des régions du Québec et permettait aux enseignants engagés de renouveler leur pédagogie et de devenir des chefs de file dans leurs écoles ou leurs commissions scolaires en voie de regroupement. Des projets universitaires comme REPERES (réseau d'expérimentation pour la préparation des étudiants-maîtres en renouveau à l'élémentaire) du Centre pilote Laval de l'université Laval valorisaient une pédagogie axée sur le développement des capacités créatrices des enfants. Les recherches de l'équipe de Opération Départ contribuèrent grandement à la remise en question

des pratiques pédagogiques du temps et permirent une réflexion positive sur les grandes idéologies de la pensée moderne.

Des revues pédagogiques **École coopérative, Chantiers pédagogiques** proposèrent des modèles d'organisation de l'enseignement, suscitèrent beaucoup d'interrogations et préparèrent les esprits à la nécessité d'une formation universitaire continue. Par le biais de ces écrits, le ministère de l'Éducation voulait engager le dialogue avec plus de 55 000 enseignants et compter sur la participation authentique de chacun d'eux. C'était l'époque d'un optimisme sans égal face au rôle et à l'action de l'éducateur qui se sentait alors responsable de la transmission des valeurs dans une société en mutation.

*Le coeur de la réforme : l'accès à la formation universitaire*

En octobre 1968, la Direction générale de la formation des maîtres était intégrée à la Direction générale de l'enseignement supérieur. En décembre 1968, le bill 88 créait l'Université du Québec pour accélérer le perfectionnement et la formation des enseignants.

Ce fut le glas pour les 106 écoles normales qui fermèrent leurs portes de 1968 à 1974. La formation et le perfectionnement des maîtres étaient transférés aux universités et servaient d'assises à la nouvelle Université du Québec à Montréal. Cette institution intégrait les écoles normales Jacques-Cartier et Ville-Marie et organisait son département des sciences de l'éducation à partir des ressources administratives et humaines de ces maisons d'enseignement.

Tout au long des années 1970, les universités mirent l'accent sur le contingentement des étudiants. Il fallait des enseignants qualifiés pour répondre aux besoins des 55 polyvalentes et des écoles primaires regroupées. Des chantiers pédagogiques, des cours de recyclage s'organisèrent sur les campus et un peu partout en régions pour les maîtres en exercice. Les portes des universités s'ouvrirent pour accueillir beaucoup d'étudiants. Ceux-ci obtinrent les qualifications nécessaires pour enseigner dans les écoles du Québec.

Par la suite, au cours des années 1980, les universités ont voulu spécialiser davantage les enseignants toujours soucieux d'acquérir une formation plus adéquate et mieux adaptée aux besoins grandissants des écoles secondaires. Beaucoup de maîtres ont acquis des connaissances théoriques concernant des domaines particuliers de la connaissance, mais la formation pédagogique et pratique était souvent absente du corpus universitaire. Quand la clientèle scolaire a diminué et qu'il a fallu changer d'option, certains enseignants ont été désamparés ou déçus. Ils ont quand même relevé les défis qui s'imposaient. Ils ont repris le chemin de l'Université pour parfaire leur formation initiale.

Le renouvellement des programmes d'études du primaire et du secondaire (1979-81) a remis aussi en question les contenus de formation des universités. De plus en plus axés sur le développement des habiletés et des attitudes de l'enfant face à ses apprentissages, ces programmes exigeaient de nouvelles connaissances tant au plan de la didactique, de la pédagogie, de l'évaluation que de la psychologie de l'enfant. Des programmes universitaires de formation au niveau des champs disciplinaires ont modifié les cours de didactique et permis le développement de nouvelles stratégies d'enseignement et d'apprentissage dans les écoles québécoises.

**Le questionnement de l'enseignement universitaire**

*Une société en attente de résultats*

La société québécoise a beaucoup évolué depuis trente ans et les changements observés exercent des pressions profondes sur le système d'éducation. Ces pressions se manifestent au niveau de la population qui exige l'efficacité et la performance des étudiants. Elles sont aussi renforcées par une presse pessimiste qui fait la une avec certains échecs ou erreurs du système. Rares sont les journaux ou les revues qui font état de la compétence des enseignants et des apprenants. On oublie trop souvent que le rôle de l'école est de permettre aux enfants de réussir et de valoriser leurs apprentissages. Les maîtres semblent impuissants à faire valoir les aspects positifs de leurs enseignements, des programmes d'étude et des apprentissages significatifs de leurs élèves. Plusieurs jouent même le jeu de la critique négative et analysent dramatiquement la situation sans faire état, au préalable, de toutes les données du problème traité. Ils oublient de dire qu'ils ont besoin d'une formation plus poussée tant au plan pédagogique qu'au plan pratique. Il n'est pas tragique d'avouer qu'on a besoin d'aide et de ressourcement.

Pourtant que de transformations profondes, que d'élans généreux ont permis et permettent encore à l'école québécoise de s'accomplir et de progresser au rythme de la vie de notre temps.

*Vers une programmation universitaire réaliste et réalisable*

Présentement, des chercheurs en éducation prônent un retour à l'essentiel, au bon sens (ceci ne veut pas dire un retour en arrière). Ils demandent aux universités de relever le défi de la compétence et de la qualité. Ils estiment que les lacunes professionnelles des enseignants de tous les niveaux sont menaçantes pour l'avenir de nos enfants; que la relève ne semble pas prête pour assurer l'évolution du projet éducatif de l'école. Non pas, disent-ils, parce que les maîtres formés soient pires que leurs prédécesseurs, mais bien parce

que les mutations du système scolaire et de la société en général obligent maintenant l'Université à revoir toute la formation offerte dans les facultés des sciences de l'éducation.

Que des responsables de la formation des maîtres soient conscients des véritables objectifs de l'école, c'est déjà un acquis important. Il demeure qu'il leur faudra trouver les ressources financières et surtout humaines pour engager les maîtres en exercice et les futurs enseignants dans un processus d'acceptation de soi et de valorisation de l'individu. Ils devront de plus persuader ces derniers de la crédibilité et du sérieux de la formation universitaire qu'ils leur offrent et discréditer les cours de formation ou de perfectionnement à rabais.

*À l'aube d'un temps nouveau*

De plus en plus, dans le monde de l'enseignement, on s'accorde pour dire qu'il est primordial que les facultés des sciences de l'éducation puissent former d'abord et avant tout des personnes préparées à enseigner c'est-à-dire des pédagogues avertis, des didacticiens compétents et des experts dans les différents domaines de l'enseignement. Les responsables de la formation des maîtres devraient en arriver à établir un équilibre entre ces trois pôles pour assurer la survie et l'épanouissement de l'école et permettre à son personnel d'acquérir les compétences nécessaires pour être au monde et dans ce monde en perpétuelle mutation.

**Bibliographie**

Conseil supérieur de l'éducation. *Rapport Parent.* Volumes 1 à 5.

Filteau, Gérard. (1954). *Organisation scolaire de la province de Québec.* Montréal : Centre de psychologie et de pédagogie, 246 p.

Lefebvre, Bernard. (1980). *L'école sous le mitre.* Montréal : Éditions Paulines, 269 p.

MEQ, Revues : *Éducation Québec, Informeq, École coopérative.*

Vinette, Rolland. (1948). *Pédagogie générale.* Montréal : Centre de psychologie et de pédagogie.

# LA DIVERSIFICATION DES MODÈLES THÉORIQUES EN ÉDUCATION

André LEMIEUX
Université du Québec à Montréal

## 1. Développement des modèles théoriques en éducation

### *1.1 Le modèle de formation initiale*

Le premier modèle repose sur le paradigme d'acquisition des connaissances. Il s'adresse aux étudiants de "première jeunesse". Cette éducation de base s'adresse aux jeunes adultes en vue d'une préparation les rendant aptes pour accéder éventuellement au marché du travail. Ce modèle de formation initiale est avant tout "sociologique" dans ce sens qu'il oriente des partenaires distincts à collaborer ensemble en vue de favoriser l'insertion du jeune dans la société adulte. Il nécessite donc la coopération de trois partenaires qui doivent unir leurs efforts pour arriver à atteindre ce but, à savoir : la famille, l'Église et l'État.

L'ordre dans lequel ces intervenants ont été nommés n'est pas une coïncidence. En effet, "la famille a acquis un droit à contrôler l'Éducation de l'enfance par une sorte de prescription séculaire issue des préceptes religieux dans lesquels l'habitant de la Nouvelle-France était imbu".

Toute notre tradition scolaire le proclame, "l'école n'est que le prolongement de la famille, l'éducateur n'est que le mandataire des parents". La famille ... ne saurait donc s'accommoder d'un régime scolaire destiné tout simplement à répandre le plus d'instruction possible. Il lui faut une école qui donne à ses enfants à la fois l'instruction et l'éducation nécessaires à leur vie intégrale. La famille ne peut tolérer de niveler les esprits sous prétexte d'égalité ou de les fondre dans un moule uniforme sous prétexte d'unité nationale. L'école associée à la famille, dépendante d'elle, deviendra donc l'une des grandes constantes historiques qui seront à la base de notre intégration scolaire" (Lemieux, 1992, p. 19).

On ne saurait minimiser le rôle de l'Église dans ce modèle théorique de formation initiale. En effet l'Église catholique, dès le régime français jusqu'à la réforme de l'éducation du Québec en 1964 joue et conserve un rôle de premier plan en éducation. L'histoire de l'éducation du Québec à travers toutes les lois concernant l'éducation (1801-1824-1829-

1841-1845-1856-1869-1964) a préservé le monopole de l'Église catholique sur l'orientation philosophique et la gestion du système éducatif du Québec, du primaire jusqu'à l'université. Tout historien, un tant soit peu averti, est en mesure de le démontrer aisément. C'est pourquoi nous signalons cette caractéristique sans vouloir la développer plus qu'il ne faut.

L'état du Québec dans la formation initiale de ses jeunes n'y joue qu'un rôle subsidiaire. En effet les gouvernements, du régime français jusqu'à 1964, ne sont pas intervenus dans l'orientation des écoles du Québec. Ces administrations se contentaient de distribuer les deniers publics pour l'entretien et la bonne marche d'un système d'éducation dirigé, en fait, par la famille et l'Église catholique.

Voilà brièvement les caractéristiques sociologiques de ce modèle théorique de l'éducation de «formation initiale" qualifié de pédagogie.

### *1.2 Le modèle de "perfectionnement et du recyclage en éducation"*

Ce modèle est basé avant tout sur la "formation technique et professionnelle" d'une population déjà formée mais qui a besoin de certains apprentissages spécifiques pour rencontrer les exigences de plus en plus techniques du marché du travail. Ce modèle se retrouve à travers une éducation qualifiée de permanente, c'est-à-dire "se poursuivant tout au long de la vie professionnelle d'une personne afin de la rendre apte à s'adapter continuellement aux nouvelles technologies du monde scientifique" (Lemieux, 1992, p. 72).

Alors que le premier modèle était "sociologique", ce deuxième modèle est avant tout "économique" et est identifié à l'andragogie.

### *1.3 Le modèle compétentiel en éducation*

Cependant, un troisième modèle est en train de naître, celui de la formation continue pour les aînés. C'est l'approche dite "compétentielle" en éducation. L'individu inscrit dans ce modèle est déjà formé et recyclé mais veut acquérir une compétence à l'intérieur de certains cours en vue d'améliorer son bien-être tant au plan physique, psychologique que social. Cette nouvelle approche est susceptible de prendre une grande expansion auprès des aînés dans l'avenir, compte tenu du vieillissement de la population.

Ce troisième modèle est centré sur le concept de "l'actualisation de soi", parce qu'il considère la vie humaine comme possédant des possibilités de développement psychologique et éducationnel. Moody (1978) va jusqu'à suggérer que les aînés possèdent des possibilités uniques, où se coordonnent une recherche du sens de la vie et des intuitions supérieures. L'aîné se trouverait comme à la fin d'une démonstration où l'on fait le tour de la

question : il peut se livrer à des conclusions sur le sens des expériences vécues et la compréhension du vécu. L'éducation est alors conçue comme ce qui permet de faire atteindre les buts psychologiques les plus élevés des différents stades de la vie et comme une invitation, non seulement à être productif, mais à être dans toute la richesse du terme puisqu'il s'agit d'être avec les autres.

**2. Les principes éthiques et épistémologiques du modèle compétentiel d'éducation**

Examinons brièvement les principes éthiques et épistémologiques de ce modèle compétentiel d'éducation.

***2.1 Les principes éthiques***

La question qui se pose dans ce modèle est de savoir pourquoi une personne devrait-elle continuer ses études et son développement éducatif alors que sa rentabilité pour la société est nulle ou du moins passablement diminuée.

Les deux principes qui doivent nous guider pour établir la valeur éthique de l'éducation des aînés, si nous voulons éviter le piège de l'utilitarisme philosophique, est le principe de finitude et le principe d'ouverture.

Certes l'être humain, par son principe de finitude, n'est pas éternel. De ce fait, il est lié à une finitude de temps existentiel dans lequel s'insère aussi un temps d'apprentissage limité. Cependant, l'homme transcende, par son esprit d'ouverture vers le sens, sa finitude.

Or c'est ce principe d'ouverture au sens, limité par l'histoire individuelle, qui constitue une valeur en soi pour fonder éthiquement l'éducation des aînés.

***2.2 Les principes épistémologiques***

La première caractéristiques du modèle compétentiel en éducation fait ressortir le besoin d'un apprentissage planifié qui se développe avec l'aide d'un maître. Dans ce modèle, il ne s'agit pas d'un apprentissage individuel ni d'une découverte personnelle mais d'un apprentissage qui s'opère dans une interaction maître-élève.

Cette démarche éducative comprend quatre composantes :

1. un curriculum : un plan de ce qui doit être appris.
2. une méthodologie : démontrant le comment de ce qui sera appris.
3. un objectif : un but poursuivi.

4. un maître : une personne liant le tout, dans une démarche action/réaction avec son étudiant.

Il est certain que cette démarche de réalisation suppose un effort pour rééquilibrer les connaissances acquises, tout au long de la vie, avec les nouvelles réalités apprises. Dans ce modèle piagétien, cette rééquilibration permettra à l'étudiant de s'adapter aux nouvelles réalités de son existence. Dans ce modèle, il s'agit avant tout, non pas d'acquérir des nouvelles connaissances mais de réactualiser les connaissances déjà acquises. Dans cette perspective, le modèle compétentiel en éducation n'aura pas une coloration "scientifique" mais apparaît, plutôt, dans une coloration "sapientielle". En ce sens, le modèle sera orienté vers l'acquisition de la sagesse beaucoup plus que vers l'acquisition de la science comme dans les deux premiers modèles cités antérieurement, dans ce travail.

**3. L'émergence de concepts et termes nouveaux véhiculés par le modèle compétentiel en éducation.**

Il nous apparaît impérieux d'articuler les nouveaux concepts et termes nouveaux issus des principes épistémologiques trouvés à l'intérieur du modèle compétentiel en éducation. Le meilleur moyen d'y arriver est de définir ces nouvelles réalités à l'intérieur de la notion générale de l'éducation et de les situer par analogie avec celle-ci.

***3.1 La notion générale de l'éducation***

Dans son étymologie, le mot éducation vient du latin (Exemple : en dehors de - ducere : conduite).

> "L'Étymologie suggère que éduquer consiste soit à faire sortir l'enfant de son état premier, soit à faire sortir de lui (à actualiser) ce qu'il possède virtuellement".
>
> (Foulquié, 1971)

Cette définition suggère à Robert (1963) une définition descriptive de l'éducation comme "un ensemble de moyens à l'aide desquels on dirige le développement, la formation d'un être humain".

Cette conception s'oriente vers la présentation de l'éducation comme étant une planification de moyens dirigée par un maître pour développer un être humain.

Dans ce sens, Robert s'éloigne de la définition étymologique de l'éducation pour se rapprocher de celle de l'apprentissage pédagogique décrit par Legendre (1988) comme "un ensemble d'activités mis à la disposition du sujet par l'agent, ou planifié par le

sujet lui-même, susceptible de déclencher un processus interne chez le sujet en vue de l'atteinte d'objectifs".

Dans cette perspective, le concept de l'éducation englobe le concept de l'apprentissage et ne peut lui être assujetti. En effet, l'apprentissage est une activité plus spécifiquement reliée à la pédagogie, l'andragogie et la gérontagogie. Toujours selon Legendre (1988), l'apprentissage est : "La résultante d'un cheminement d'évolution chez un sujet et qui peut se traduire, entre autres, par l'acquisition de connaissances, le développement d'habiletés ou d'un savoir-faire, l'adoption de nouvelles attitudes, de nouvelles valeurs, de nouvelles orientations cognitives, de nouveaux intérêts, ou d'un savoir-être".

> "L'apprentissage cognitif comprend donc un curriculum, un contenu planifié, une méthodologie ou démarche à suivre. Or il devient évident que la condition essentielle d'un bon apprentissage est l'harmonisation des composantes sujet et objet, agent et milieu d'une situation pédagogique".
>
> (Legendre, 1988)

Cependant cette harmonisation, pour pouvoir se réaliser, dépend de plusieurs facteurs à savoir : l'environnement du sujet, sa motivation, ses préalables, son estime de soi, etc... Or, un facteur a été oublié, pour ne pas écrire, ignoré, dans l'obtention d'un bon apprentissage à savoir: l'âge. En effet, ce facteur est déterminant pour la réussite des apprentissages au troisième âge.

D'ailleurs, Brasseul (1978) fut un des premiers théoriciens à attirer l'attention des chercheurs sur l'aspect pédagogique de la formation des personnes âgées en faisant ressortir la spécificité des situations d'apprentissage des adultes aînés. Cette réflexion allait, d'ailleurs, être le premier jalon qui devait aboutir à l'émergence de la gérontagogie.

### *3.2 La géragogie*

Le terme géragogie fut employé pour décrire "l'éducation des et par des personnes âgées". Ce terme véhiculait dans sa définition une éducation basée sur l'auto-actualisation, l'amitié, les relations sociales, l'augmentation du bien-être, le développement des talents et, en dernière analyse, l'apprentissage continu des aînés (Hartford, 1978). La géragogie, si elle devait exister, Hartford n'en était pas certain, était le terme que l'on devait employer en réponse à la position de De Crow (1974) qui prétendait qu'une nouvelle science de la géragogie n'était pas nécessaire.

Le terme de géragogie allait s'imposer et une charte de propositions conceptuelles, que devait inclure ce terme, allait permettre de mieux définir les intuitions de Hartford

(John Tyler M., 1983). Par la suite, le terme de géragogie évolue conceptuellement lorsqu'on limite ce terme, bien qu'avec d'infimes précautions, à l'instruction des aînés (John Tyler M., 1988).

Les termes géragogie et gériagogie ont la même définition étymologique à savoir "géros" vieillard, "agogia" conduite et ont une consonnance médicale, puisqu'ils ont la même racine que le terme gériatrie.

Il est donc légitime de prétendre que la géragogie s'occupe de l'apprentissage des aînés présentant des déficits relevant de la gériatrie. Dans cette perspective, la gériatrie se présente comme la base théorique de la géragogie.

Il est évident que nous ne pouvons employer le terme géragogie pour décrire les apprentissages des personnes âgées qui n'ont pas de déficits relevant de la gériatrie.

### *3.3 La gérontagogie*

Il nous faut donc employer, pour décrire cette réalité, un autre terme qui enferme un autre concept que celui de la géragogie et c'est le terme gérontagogie.

Ce terme fut employé par Lessa (1978) et par Bolton (1978) pour définir la science appliquée qui a pour objet l'intervention éducative auprès de sujets âgés et qui est à la frontière entre l'éducation et la gérontologie (Bromley, 1970).

La gérontagogie doit donc, pour exister, reposer sur la spécificité de l'utilisation de l'âge comme critère de différenciation par rapport aux situations de formation d'adultes en général (Carré, 1981).

Or, comme la gérontologie éducative signifie que la personne âgée apprend d'une autre façon que l'adulte plus jeune, il nous faut donc chercher des méthodes sélectionnées et orientées en fonction de l'apprentissage de l'apprenant âgé. L'ensemble de ces nouvelles méthodes, techniques, etc..., regroupées en un nouveau corpus de connaissances, donnera naissance à l'émergence de cette science appelée gérontagogie.

## 4. Curriculum de programmation découlant d'un modèle compétentiel d'éducation

Le cadre de programmation proposé se veut cohérent avec le modèle compétentiel. En effet, cette structure de programmation ne peut être basée sur l'acquisition d'une discipline spécialisée mais basée sur un apprentissage du développement de la personne. Certes, elle est prise en charge principalement par l'étudiant mais elle repose aussi sur la

dynamique qui devra exister entre celui-ci, son groupe d'appartenance et le savoir dispensé et organisé par son unité administrative.

Le curriculum minimum que nous proposons doit, au point de vue purement technique, contenir trois cours informatifs et deux cours formatifs. Les chercheurs ont vu là un signe d'équilibration entre la formation et l'information dans un programme de gérontagogie.

Le premier cours situe les encadrements éducatifs proposés aux personnes âgées, il tente de faire ressortir les politiques éducatives appliquées au niveau national et international et établit la philosophie qui doit sous tendre cette éducation. Une fois bien située dans le courant socio-culturel, la personne âgée doit découvrir la spécificité de l'apprentissage à cet âge pour mieux cerner sa façon d'apprendre. Le troisième cours consisterait à amener la personne âgée à prendre la place qui lui revient dans son milieu en développant son expression de soi. Très vite ce besoin de liberté d'expression fait naître un besoin de créativité dans lequel le sujet est en mesure d'élaborer son auto-éducation. C'est cela que le quatrième cours devrait développer. Enfin dans un dernier temps, lorsque le sujet connaît bien les ressources d'encadrement socio-culturel, le fonctionnement de ses apprentissages, qu'il a appris à prendre sa place dans son milieu et à faire preuve de créativité, alors, il est en mesure d'assumer une croissance éducative continue en pouvant faire le bilan de sa vie et, à partir de celui-ci, construire des "learning projects".

Voilà, en quelques lignes, une structure de programmation facilement réalisable à l'intérieur d'une entité d'éducation de n'importe quelle université qui s'intéresse, un tant soit peu, à vouloir recevoir dans ses murs une nouvelle population susceptible d'avoir un impact sur le développement de la formation de l'adulte, dans son troisième âge.

**Bibliographie**


Lemieux, A. (1989). "Projet de certificat de premier cycle en éducation continue pour les personnes du 3ième âge". *Famille Formation des maîtres*. UQAM, 70 p.

Lemieux, A. (1988). "Problématique sur une programmation universitaire pour les personnes du IIIe âge". *Revue du Centre d'Études et de Recherche Caraïbéennes* Université des Antilles - Guyanne, no 5, pp. 198-211.

Lemieux, A. (1987). "Gérontologie éducative et gérontagogie". *L'année Gérontologique*. Édition Maloine, Toulouse, pp. 213-219.

London, M. (1984). *L'âge mûr : Le meilleur passage de la vie*. Edicompo Inc., Ottawa, 292 p.

Lumsden, D.B. (1985). *The Older Adult as Learner*. Hemisphere Publishing Corp., New York, p. 33.

Peterson, D.A. (1976). "Educational Gerontology : The State of the Art". *Educational Gerontology*, 1, pp. 61-73.

Vellas, P. (1983). *Animation et participation à la vie sociale*. Édition Succès du jour Inc., Montréal, 110 p.

**Références**

Bolton, C.R. (1978). *Alternative Instructional Strategies for Older Learners. Introduction to Educational Gerontology*. Hemisphere Publ. Corp., Washington, D.C., pp. 105-127.

Brasseul, P. (1978). "L'expérience du Club des retraités". *M.G.E.N. Forma X*, numéro 11-12, pp. 5-13.

Bromley, D. (1970). "Age and Adult Education, Studies". Dans *Adult Education*, vol. 2, no 2, pp. 124-138.

Carré, P. (1981). *Retraite et Formation : Des universités du troisième âge à l'éducation permanente*. Édition Erès, Toulouse.

DeCrow, R. (1974). *New Learning for Older Americans, An Overview of National Effort*. Adult Education Association of the U.S.A., New York, 150 p.

Foulquié, P. (1971). *Dictionnaire de la langue pédagogique*. Paris, P.U.F.

Hartford, M.E. (1978). "Career Education for the Preparation of Practioners in Gerontology". Dans Sherron, R.H.et Lumsden, D.B. (Éditeurs) : *Introduction to Educational Gerontology*. Hemisphere Publishing Corp., Washington, D.C., pp. 171-184.

Legendre, R. (1988). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Paris, Larousse.

Lemieux, A. (1992). *Éducation et personnes du troisième âge*. Éditions Agence d'Arc, Laval, 212 p.

Lessa, A. (1978). *Introduction au Forum I, Écologie et vieillissement*. Centre International de Gérontologie sociale, pp. 2-30.

Moody, H.R. (1978). "Education and the Life Cycle. A Philosophy of Aging". Dans Sherron, R.H. et Lumsden, D.B. (Éditeurs) : *Introduction of Educational Gerontology*. Hemisphere Publishing Corp., Washington, D.C. pp. 31-48.

Robert, P. (1963). *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris, Littré.

Tyler John, M. (1988). *Geragogy*. Haworth Press, New York, 156 p.

Tyler, John, M. (1983). *Teaching and Loving the Elderly*. Charles C. Thomas, Springfield Ill, 261 p.

# FORMER UN MAÎTRE OU CRÉER DE L'ENTHOUSIASME

Denise VÉRONNEAU
Université du Québec à Montréal

C'est avec une réelle spontanéité que j'ai accepté de prendre part à cette journée de réflexion en éducation organisée en l'honneur des frères Lefebvre à l'occasion de leur retraite. Je trouve cette initiative de notre collègue Michel Allard excellente et une façon tout à fait appropriée pour jeter un oeil scrutateur à la fin d'une longue et fructueuse carrière universitaire et préparer ainsi une sorte de testament pour l'orientation de ceux qui prendront la relève.

Je connais peu André Lefebvre sinon à l'occasion d'écrits ou de colloques puisqu'il était membre de l'Université de Montréal. Par contre, pendant près de vingt-cinq ans, j'ai côtoyé Bernard tantôt comme collègue, tantôt comme directeur, au premier comme au deuxième cycle. Aussi, je me suis demandé sur quel point précis je devrais orienter ma réflexion pour lui rendre justice et visualiser de façon significative cette carrière riche et bien remplie. En réfléchissant sur les activités de notre collègue et sur l'importance de s'y appuyer pour mieux orienter la formation des futurs enseignants le mot qui jaillit spontanément à mon esprit est "l'enthousiasme". Bernard est et a toujours été un **enthousiaste**.

Il est certes plus facile de prôner l'enthousiasme que de la définir. Qu'est-ce donc que cet étrange état d'âme qui vous anime telle une étincelle qui jaillit spontanément, décuple les forces, aplanit les difficultés et suscite un zèle certain dans l'accomplissement des tâches à effectuer. Capelle disait que chacun porte en soi des puissances inégalées. L'enthousiasme est sans doute une de ces puissances ! Teilhard de Chardin a, lui, exprimé, à sa façon, l'enthousiasme lorsque dans son *Hymne de l'Univers* il disait; "Ce qui me passionne dans la vie c'est de pouvoir collaborer à une oeuvre, à une réalité plus durable que moi" (p. 122). Enseigner, former, est sans doute une oeuvre plus durable que soi.

La question de la formation des enseignants est d'une acuité brûlante. Les exigences de type qualitatif se heurtent trop souvent à des contraintes d'ordre quantitatif. Depuis plusieurs années, les colloques se sont multipliés concernant les divers aspects de la tâche d'un enseignant, d'une enseignante. C'est qu'il s'agit d'une tâche en constante mutation commandée par les changements rapides de notre société : démocratisation de l'enseignement, développement poussé de la science, mutations démographiques importantes.

Former un enseignant c'est le préparer au changement mais c'est essentiellement lui fournir les outils susceptibles de l'aider à s'adapter. C'est Piaget, je crois, qui disait que l'intelligence c'est cette capacité à s'adapter.

Il n'est pas facile de démêler l'écheveau des débats actuels en éducation, confrontés que nous sommes à des thématiques nouvelles, à des réalités socio-économiques se faisant de plus en plus impératives. Après avoir suscité plus d'un espoir dans les années 60, la réforme de l'éducation se voit maintenant attaquée de toute part. Que devons-nous faire que nous n'avons pas encore fait ou qu'avons nous mal fait ? Il y a vingt ans déjà, Jacques Grand'Maison nous parlait de "l'école enfirouapée", de l'école avec tous ses problèmes. On a souvent l'impression d'être demeuré à une période "d'enfirouapement" de tâtonnement, de perpétuel recommencement. C'est comme si on avait contourné les problèmes au lieu de les solutionner.

Il m'est arrivé récemment, à l'occasion d'un cours, de demander à mes étudiants quel était selon eux, aujourd'hui, le plus grave problème en éducation. Un grand nombre m'ont répondu et assez spontanément : le manque de motivation. Les enseignants n'aiment plus enseigner. Les apprenants n'aiment plus apprendre. Peut-on vraiment déclencher un intérêt, communiquer ce goût d'apprendre à apprendre si soi-même on ne se sent pas valorisé par sa propre tâche ? Il me semble qu'on aura beau transformer les programmes, adapter l'infrastructure pédagogique, procéder à des innovations majeures, tant et aussi longtemps que l'enthousiasme, que le coeur n'y sera pas, rien ne changera véritablement. "Que de fois" dit Grand'Maison "j'ai constaté derrière l'esprit hypercritique qu'on a développé de l'école à l'université une paralysie de l'action et de l'engagement" (p. 174). Quand aurons-nous le courage de nous attaquer aux vrais maux pour apporter les vrais remèdes ? C'est une vérité de La Palice que l'enthousiasme de l'apprenant ne saurait se déclencher sans l'enthousiasme de l'enseignant. L'être inanimé ne peut animer. Celui qui n'aime pas enseigner ne devrait jamais enseigner. Et c'est une tâche trop complexe pour qu'on l'improvise.

La mission de l'enseignant s'est vue très élargie ces dernières années. J'oserais même avancer que, de tous les secteurs d'activités, le travail en milieu scolaire est probablement celui qui a été le plus rapidement modifié. Les responsabilités se sont accrues et les difficultés se sont multipliées. L'enseignant se voit dans l'obligation de connaître non seulement le contenu de sa matière et la meilleure façon de le transmettre mais, de plus, il doit être prêt à réagir à des problèmes de drogue, de violence, de difficultés interraciales, etc. En est-on suffisamment conscient, aujourd'hui, en préparant les enseignants de demain ?

Personne ne semble mettre en doute, présentement, que la réforme de l'enseignement soit la plus importante et la plus fondamentale des transformations de notre société. Mais en dépit de cette conviction, la formation des maîtres fait trop souvent figure de parent pauvre dans les universités. On ne lui accorde pas toute l'importance dont on devrait s'attendre. Et pourtant nous voudrions les enseignants les plus compétents possible, prêts à faire face à toutes les éventualités.

Dans les années 60, le transfert de la formation des maîtres des Écoles Normales aux Universités avait suscité bien des espoirs mais aussi bien des interrogations. L'université se voyait confier le mandat de la formation initiale des enseignants et aussi de leur perfectionnement. Il fallait former non seulement à l'enseignement mais aussi à la recherche, trouver un juste équilibre entre la théorie et la pratique. L'abolition des Écoles Normales permettait aux futurs enseignants de recevoir leur formation à la source même du savoir et d'acquérir une professionnalité plus large que par le passé. L'université devenait ainsi la grande distributrice des connaissances pour les enseignants et les enseignantes.

Suivant la logique des universités, un professeur universitaire est d'abord un chercheur fut-il en éducation. Le professeur chercheur est vu comme un professeur de première catégorie, le non-chercheur presqu'un demi universitaire. Nul ne saurait prétendre que pour former adéquatement de futurs enseignants, on puisse faire fi de la recherche. Néanmoins, il m'apparaît une erreur de valoriser celle-ci au détriment d'une solide formation pratique. Malheureusement, certains professeurs universitaires ont tendance à l'oublier, sollicités qu'ils sont par l'institution qui les incite à aller chercher des subventions de recherche et à publier pour mieux faire rayonner l'institution. Cette course aux subventions et à la recherche relègue souvent au second plan l'importance de l'enseignement pratique. C'est sans doute pourquoi les cours stages sont rarement assumés par des professeurs réguliers. Nous sommes loin de la priorité accordée par les Écoles Normales à la formation pratique dispensée dans les classes réservées à cette fin. L'apprentissage à l'enseignement était encadré par des professeurs chevronnés, préoccupés de transmettre le "feu sacré", l'amour du métier, l'**enthousiasme** d'apprendre à apprendre. On ne devenait pas enseignant comme on devenait comptable.

Je m'en garderais, toutefois, de vouloir faire l'éloge des Écoles Normales dans le but de mieux minimiser le système universitaire. Si ce dernier a ses faiblesses, il a aussi ses forces. Ces vingt-cinq dernières années en sont une preuve tangible. Mais ce n'est pas en regardant le passé que nous pourrons mieux édifier l'avenir et préparer un corps professoral dynamique, enthousiaste et compétent. Il y aurait même un certain danger à vouloir calquer l'école de demain sur celle d'hier sinon pour en retenir les éléments positifs et en constante

évolution. Tout projet éducatif sérieux implique une prise de conscience assidue des transformations sociales et culturelles de la société afin de bien déterminer le rôle et les responsabilités de chacun dans les adaptations qui s'imposent. L'éducation est le domaine où la conception des responsabilités est souvent la plus mise à l'épreuve.

Pour que demain soit différent et mieux qu'aujourd'hui, il nous faut très bien connaître ce que demain doit être. Le problème majeur consiste à créer un lien entre les valeurs acquises et les besoins à combler. Il faut donc transmettre plus que les traditions si nous voulons être prospectifs. Selon Gabriel Aubin, l'être prospectif se doit de développer au plus haut point deux qualités fondamentales : le détachement et l'imagination. En un mot il faut une vision nouvelle sur l'avenir.

Mes longues années en éducation m'ont appris qu'il faut de lourds investissements personnels et collectifs pour réaliser de véritables transformations. L'école est presque toujours à réinventer. Après la mise à jour des objectifs à atteindre il faut organiser le plan, créer l'environnement propice, gérer les ressources et évaluer tout au long du processus chacune des réalisations. Ce processus se fait souvent de plus en plus complexe. De plus, chaque intervenant se doit de tenir ses connaissances à jour au risque de paraître dépassé et alimenter son enseignement par les récentes recherches et découvertes. "Devant ces nouveaux défis", soutient Fernand Dumont, "c'est d'un surplus de courage dans l'évaluation et d'un enthousiasme renouvelé dont nous avons davantage un besoin urgent. Car, après les grands changements, nous guettent la routine et son complice habituel, le désenchantement".

Cette courte intervention se voulait une réflexion dictée par la carrière riche et bien remplie des frères Lefebvre. Sans vouloir canoniser leur mémoire, j'ai voulu, en quelque sorte, profiter de l'occasion qui m'était offerte, pour faire ressortir comment le passé peut être garant de l'avenir et la récolte de demain s'appuyer ou s'inspirer de celle d'hier. Ignorer le labeur et les expériences de nos devanciers, perdre la mémoire de ce qui a été fait ne peut que favoriser d'inutiles recommencements. Nous ne pouvons, certes, reproduire tel quel ce qui fut fait antérieurement, chacun étant marqué par son époque, les valeurs du passé n'étant pas nécessairement la réponse aux attentes et à l'évolution du présent. L'histoire est maîtresse de vie à la condition d'être à l'écoute des leçons transmises. Et la vitalité de toute expérience qui se veut transformante repose, selon moi, sur un mot clef : **l'enthousiasme**.

**Bibliographie**


Aubin, Gabriel (1970). *La prospective en pédagogie*. Collection Pédagogie et direction d'études, Cadre, Montréal.

Capelle, Jean (1966). *L'école de demain reste à faire*. Presses universitaires de France, Paris.

Dumont, Fernand et Martin, Yves (1989). *L'éducation 25 ans plus tard et après*. Colloque 1989, Québec.

Grand'Maison, Jacques (1976). *Pour une pédagogie sociale d'autodéveloppement en éducation*. Stanké, Montréal.

Grand'Maison, Jacques (1978). *L'école enfirouapée*. Stanké, Montréal.

Le Chevalier, Charles (1964). *L'enthousiasme et la ferveur*. Aubier, Éditions Montaine, Paris.

Teilhard De Chardin, Pierre (1961). *Hymne de l'Univers*. Seuil, Paris.

# LA FORMATION DES MAÎTRES EN FORMATION PROFESSIONNELLE : RÉFLEXIONS SUR UN MODÈLE

Guy SAINT-AUBIN
Université du Québec à Montréal

Ayant une formation professionnelle de technicien en papeterie, ayant oeuvré huit années en entreprise avant de revenir étudier à l'École normale de l'Enseignement technique, l'É.N.E.T., ayant enseigné à tous les niveaux de cette formation professionnnelle et, surtout, considérant la qualité de la main-d'oeuvre comme l'élément primordial dans l'économie d'une nation, vous comprendrez que je vous entretienne de la formation des personnes préparant cette future main-d'oeuvre.

Le temps n'est pas loin où, pour devenir enseignant en formation professionnelle ou technique, il suffisait d'avoir été formé dans le métier que l'on enseignerait et de cumuler quelques années d'expérience professionnelle pertinente. D'ailleurs, c'est encore le cas au niveau collégial où aucune formation à l'enseignement n'est requise.

Au Québec, ce n'est que depuis 1969 que, statutairement, la formation des maîtres se réalise au niveau universitaire. Pour ce qui est des enseignants oeuvrant en formation professionnelle au niveau secondaire, leur venue à l'université pour l'obtention d'un baccalauréat est encore plus récente, en fait depuis 1976. La formation spécifique de ces enseignants étant donc une nouvelle venue dans le champ de la formation des maîtres, nous effectuerons un bref tour d'horizon de ce qui a pu caractériser et caractérise encore la formation de ces enseignants. Nous verrons tout d'abord ce qu'il en était avant 1969, ensuite nous jetterons un coup d'oeil sur ce qui s'est passé depuis cette date et, enfin, nous nous attarderons sur ce que devrait être la formation des enseignants qui prépareront la main-d'oeuvre des années 2000 en considérant quelques éléments d'un programme de formation de maîtres. Parallèlement, nous prendrons note des conditions à satisfaire pour être embauché comme enseignant, celles-ci influençant les contenus de formation et la qualité de la main-d'oeuvre formée.

Avant 1969, c'est-à-dire depuis toujours, une personne souhaitant se diriger vers l'enseignement technique, soit dans un Institut de technologie, soit dans une École de Métiers participait à un concours de recrutement d'enseignants, postulait un emploi à la

Fonction publique ou allait rencontrer directement la Direction d'une école. Elle devait satisfaire à certaines conditions : posséder son métier, c'est-à-dire, être diplômée d'une École technique, d'une École de Métiers ou d'une formation par apprentissage reconnue, faire valoir un minimum de trois années d'expérience professionnelle pertinente, présenter un certificat de bonne conduite délivré par le curé de la paroisse et se comporter adéquatement lors de l'entrevue du concours de recrutement.

Suite à ces démarches, si sa candidature était retenue, son nom était inscrit sur la liste des personnes agréées et elle pouvait être appelée pour combler un poste vacant dans sa discipline, dans n'importe quelle école technique ou d'enseignement spécialisé de la province. Suite à son engagement par le Directeur d'une école donnée, elle entrait en fonction et son nom était placé sur la liste des fonctionnaires provinciaux, ceci par Arrêté en Conseil, et elle obtenait la permanence dans cette fonction après deux années de services reconnus satisfaisants.

Il faut indiquer qu'à compter de 1946, tous les enseignants sont tenus de se perfectionner en pédagogie soit par des lectures, soit par des cours. Ces cours sont ceux offerts par le Service des Cours par Correspondance du Québec et ont une durée de deux cents (200) heures.

Un peu avant 1960, la formation offerte à ces enseignants devient plus complète, plus variée et plus disponible. Ainsi, certains enseignants suivent les cours du Brevet d'enseignement spécialisé offert depuis 1956 par l'Université de Sherbrooke et beaucoup d'enseignants des grands centres, Montréal, Québec et Trois-Rivières, suivent les 390 heures de cours d'un Brevet d'enseignement spécialisé élémentaire mis sur pied par le Département de l'Instruction publique et offert dans les écoles normales. Il est à noter que ces cours s'offraient le soir mais surtout les samedis et durant la session d'été.

On estimait que les enseignants possédaient leur métier et qu'il ne leur était pas nécessaire de retourner en entreprise pour voir ce qui s'y passait. Il faut ajouter, cependant, que ces enseignants étaient rémunérés à un tel bas salaire qu'ils devaient obligatoirement se trouver un emploi durant la période des vacances estivales pour équilibrer leur budget. C'était une forme d'incitation très efficace à la mise à jour professionnelle.

Le nouvel enseignant plongé devant sa classe se référait à ses anciens professeurs et mettait à profit ce qu'il avait apprécié chez eux, tentait de ne pas reproduire ce qui lui avait déplu, faisait porter l'évaluation sur ce qui lui semblait important, ceci selon son expérience, et était beaucoup plus à l'aise dans les séances d'ateliers que dans les cours de théorie. Il faut aussi ajouter, pour être honnête, que nous, les élèves, étions beaucoup plus

intéressés par le récit de ses expériences que par la lecture de pages entières de texte que nous avions sous les yeux ou par la copie de pages et de pages de notes qu'il écrivait au tableau.

Nous retiendrons pour cette période que l'on exigeait du nouvel enseignant qu'il maîtrise d'abord son métier : c'était ce sur quoi il avait été embauché. Ensuite il devait pouvoir le transmettre : s'il le possédait bien, on estimait qu'il pourrait facilement s'acquitter de cette tâche.

Même si, déjà, des lacunes paraissaient dans cette façon de faire, elle préparait relativement bien à occuper un emploi où la répétition des gestes professionnels occupait la majeure partie du temps de l'employé.

L'évolution de plus en plus rapide de la technologie amenait le besoin d'enseignants plus au fait des fondements technologiques de toutes ces nouveautés, pouvant comprendre les diverses lois physiques, les appliquer à la résolution de problèmes nouveaux, les intégrer dans leur enseignement et, surtout, les faire comprendre par leurs élèves.

Dans ce continuum, l'année 1964 est une année charnière même si elle se situe dans la première phase de notre découpage. Afin de corriger des lacunes criantes et faisant suite à une des recommandations du Rapport du Comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel ou Rapport Tremblay, on créa, cette année-là, l'É.N.E.T. Je puis vous en parler à juste titre car, à l'automne 1964, j'étais l'un des cinquante-six admis à la première promotion.

Ce n'était pas encore une formation universitaire mais on nous disait que notre diplôme y était équivalent ! Cette formation pouvait durer une, deux ou trois années selon que l'on se limitait à des études de nature psycho-pédagogique, que l'on se préparait à enseigner dans une École de Métiers ou que l'on souhaitait oeuvrer dans un Institut de Technologie. Dans ce dernier cas, le programme consistait en une année d'études de nature psycho-pédagogique, suivie de deux années en sciences appliquées dans le domaine où le futur enseignant oeuvrerait. Le tout comportait des stages d'enseignement et, surtout pour nous, futurs enseignants en enseignement technique, un stage supervisé en entreprise. Ce stage ne durait que trois semaines mais c'était un début et presque une révolution dans le temps.

J'ai mentionné cette année 1964 et l'É.N.E.T. parce que cela constitue vraiment, pour les enseignants du secteur professionnel, le moment et l'endroit à partir desquels ils ont eu droit de cité à une formation les préparant réellement à leurs futures responsabilités et que le modèle qui y a été développé est, dans ses grandes lignes, encore appliqué.

En 1969, l'É.N.E.T. est dissoute et elle devient, du moins sa partie formation initiale à l'enseignement, le module d'Enseignement des Sciences techniques de la nouvelle Université du Québec à Montréal. Globalement, les programmes offerts sont dans la continuité de ceux initiés à l'É.N.E.T. On augmente même le nombre de stages d'enseignement et de stages en entreprise.

En 1976 à l'Université du Québec à Montréal, on met sur pied le Baccalauréat d'enseignement professionnel à l'intention des enseignants du secondaire. On s'éloigne alors du modèle de l'É.N.E.T. pour adopter un modèle où l'animation remplace fortement les activités dirigées par un professeur et où un contenu était effectivement transmis. On ne tient plus compte des stages d'enseignement, puisque les étudiants sont des maîtres en exercice et les stages en entreprise étant devenus facultatifs, très peu d'étudiants s'inscrivent à cette activité.

Les modalités de recrutement des enseignants oeuvrant au niveau secondaire n'ont pas tellement changé : on demande un minimum de trois années d'expérience dans le domaine où cette personne enseignera et, ce qui est nouveau, on exige que l'enseignant réussisse trente crédits universitaires d'activités de formation psycho-pédagogique à l'intérieur d'une période de cinq ans.

Depuis 1991, l'UQAM offre un nouveau programme de baccalauréat d'enseignement en formation professionnelle, élaboré en fonction des besoins des enseignants des niveaux secondaire et collégial, des formateurs d'adultes et des instructeurs en milieu de travail.

On y retrouve tout d'abord, pour ceux dont l'obtention d'un permis d'enseigner est requise, la formation psycho-pédagogique incluant deux stages d'enseignement. On y retrouve aussi trois stages en entreprise qui, cette fois, sont obligatoires, des cours de sciences répondant à des besoins spécifiques, des cours portant sur les lois et règlements particuliers aux divers métiers ou professions, des cours de culture générale portant sur l'histoire et la sociologie des objets fabriqués ainsi que sur le rapprochement de la philosophie et de la technologie, des cours spécifiques sur les divers procédés de fabrication industrielle ou artisanale et sur la prestation des services et, finalement, quelques cours pouvant répondre à des besoins très précis.

Ce programme est offert à ceux qui rencontrent les conditions d'admission, soit détenir la qualification à l'exercice de leur métier et faire valoir un minimum de trois années d'expérience pertinente après l'acquisition de la qualification. Ce programme est offert, et c'est ce qui est nouveau, aussi bien à des enseignants en exercice qu'à des personnes qui,

étant présentement sur le marché du travail, souhaitent se préparer adéquatement avant de devenir enseignant. C'est ce qui aurait toujours dû exister, la préparation des enseignants avant leur venue dans la classe.

Ce nouveau programme a été conçu en prenant pour acquis que les futurs enseignants, formateurs ou instructeurs doivent être des personnes qui ont étudié pour acquérir leur métier, l'ont pratiqué pendant une période suffisamment longue pour le maîtriser et sont compétentes dans leur domaine respectif. L'Université n'est pas l'endroit où acquérir un métier et l'on ne souhaite pas qu'il en soit ainsi.

Ce n'est pas la préparation à poser le geste professionnel correct mais la réflexion sur le pourquoi de la nature de ce geste de façon à ce qu'ils puissent mieux préparer les élèves qu'ils auront à former.

Il faut se rappeler qu'un des mandats de la formation professionnelle est de former des hommes et des femmes de plus en plus qualifiés pour faire face à l'évolution technologique très rapide qui caractérise la période dans laquelle nous vivons.

Il faut préparer une main-d'oeuvre qui, non seulement s'adaptera aux conditions changeantes du monde du travail, évoluera avec les développements de la technologie, continuera à produire des produits de qualité, mais qui pourra planifier, initier, développer et produire de nouvelles technologies, de nouveaux produits et de nouveaux services. Il faut préparer les jeunes à occuper les emplois du futur qui requerront davantage des capacités d'abstraction, de résolution de problèmes, de planification des activités et de travail en équipe que les habiletés manuelles auxquelles nous sommes habitués.

Il faut aussi, puisqu'ils auront la mission de préparer la future main-d'oeuvre, qu'ils sachent et comprennent ce qui se réalise <u>présentement</u>. On ne peut préparer pour demain si son niveau de connaissances est arrêté à hier. Il faut que leur enseignement soit conforme aux pratiques actuelles des entreprises; c'est la raison d'être des trois stages en entreprise qui devront être autre chose que du tourisme pédagogique.

Puisque, dans le modèle de formation professionnelle québécois, l'enseignant a la responsabilité autant des contenus théoriques que des exercices d'application en atelier, il est nécessaire qu'il possède, en plus des connaissances théoriques, un minimum d'expérience professionnelle sur le marché du travail, afin de pouvoir enseigner les gestes professionnels corrects. Si pour diverses raisons on accepte - on est tenté de le faire dans certains milieux et à certains niveaux et on le fait dans d'autres - si on accepte d'embaucher des enseignants ne possédant pas cette expérience professionnelle, on risque de former une main-d'oeuvre qui connaîtra beaucoup de principes théoriques mais qui ne pourra pas réaliser les tâches

pour lesquelles elle est embauchée. Il faut se souvenir qu'une entreprise embauchera un ouvrier qualifié pour ce qu'il peut faire et non uniquement pour ce qu'il sait.

Les exigences de la complexification technologique de tout ce qui nous entoure obligent à mieux préparer les enseignants qui auront à préparer la future main-d'oeuvre. Cette préparation demande des connaissances théoriques et technologiques de plus en plus poussées mais pas au détriment de la capacité de poser les gestes professionnels corrects qui auront été perfectionnés sur la marché du travail.

# LE DOCTORAT EN ÉDUCATION
## Pour une formation à la recherche interdisciplinaire en éducation[1]

Serge P. SÉGUIN
Université du Québec à Montréal

Les années 1980-1982 sont charnières pour le développement de nos études avancées en éducation à l'Université du Québec à Montréal (UQAM) et pour l'ensemble du réseau de l'Université du Québec (UQ), marquant les gènes et l'orientation de notre programme de doctorat. Un premier projet multidépartemental a été déposé par l'UQAM au Conseil des études de l'UQ qui a décidé de l'appuyer moyennant qu'il soit offert en association avec toutes les constituantes de son réseau selon des modalités à préciser et à convenir. Cette initiative a donné lieu à trois ans d'échanges qui ont conduit à en déposer le projet au Conseil des universités en 1983 et à son Comité des programmes qui réalisait alors une étude extensive de tous les programmes universitaires en éducation au Québec. Les conclusions de cette étude allaient démontrer le besoin d'un programme de formation à la recherche interdisciplinaire en éducation dont se réclamait le projet de programme de doctorat en éducation de l'UQ, lequel fut ainsi approuvé en 1986.

Nous mettons ici l'accent sur les caractéristiques et le vécu de l'encadrement interdisciplinaire des candidats au doctorat en éducation inscrits dans ce programme. Cette préoccupation est présente dans un rappel de la structure et une description du fonctionnement de ce programme, puis dans quelques-unes des données marquantes du programme. Cependant, que l'on parle de structure ou de fonctionnement, il ne faut pas perdre de vue que ceux-ci découlent des choix qui ont présidé à l'élaboration du programme et à son adoption par les instances de l'UQAM, de l'UQ, puis du Conseil des universités. Aussi convient-il de rappeler d'abord quelques-uns de ces choix relatifs aux objectifs de formation, à la thématique privilégiée, aux clientèles visées, aux besoins actuels en éducation, au

---

1 Mise à jour du texte publié dans les *Actes du colloque* du D.S.É. de l'UQAM tenu le 7 novembre 1990 et intitulé *Bilan et prospectives sur les études avancées en éducation*. Une description exhaustive et une discussion des éléments présentés ici apparaissent au *Rapport d'évaluation et d'évolution - bilan (1986-1991)* présenté en mars 1992 au Conseil des universités et dont copie peut être obtenue en s'adressant au secrétariat de la direction du programme à l'UQAM.

Remarque : dans ce texte, le générique masculin est utilisé pour désigner toute personne sans distinction de sexe.

contexte des ressources professorales et, enfin, aux conditions d'encadrement devant assurer un haut taux de diplômation de qualité.

## 1. Les choix

### *Les objectifs de formation*

Les objectifs de formation formulés dans le programme peuvent être résumés dans les deux énoncés suivants :

- Former des chercheurs pour la recherche en éducation dans une perspective macroscopique ou globale et selon une approche de type interdisciplinaire, permettant de bâtir de nouveaux modèles d'explication et d'intervention.
- Préparer les candidats à une pratique de recherche faisant appel à leur capacité de participer à diverses recherches, de discerner des besoins réels, d'analyser des situations, d'émettre des ensembles d'hypothèses et d'évaluer des stratégies d'intervention éducationnelle, contribuant ainsi à faciliter l'utilisation des résultats de la recherche pour le développement de l'éducation.

### *La thématique privilégiée*

Les sujets et objets de recherche sont variés mais l'objet d'étude privilégié demeure la situation éducative ou d'apprentissage et les préoccupations de recherche sont surtout d'ordre didactique.

### *Les clientèles visées*

Les candidats doivent compter au moins trois ans d'expérience en intervention éducative et détenir une maîtrise en éducation ou dans une discipline connexe (philosophie, psychologie, sociologie...) ou dans une discipline enseignée (langues, mathématiques, sciences...).

### *Les besoins*

Les besoins actuels de recherche et de formation de chercheurs en éducation réclament que les problèmes soient attaqués et résolus globalement, c'est-à-dire en tenant compte d'ensembles complexes de considérations, sans évacuer de variables contextuelles importantes. Cette globalité recherchée requiert aussi que le chercheur puisse considérer ou intégrer plus d'un point de vue, plus d'une optique, d'où une visée dite "de type interdisciplinaire" (terme retenu pour désigner des caractéristiques pluri, multi, inter, ou même transdisciplinaires).

***Les ressources professorales***

Le contexte québécois est tel que les chercheurs québécois reconnus compétents en éducation se retrouvent dans diverses universités. Tenant compte du contexte particulier de l'UQAM et de l'UQ, les chercheurs ayant un doctorat en éducation et poursuivant des recherches dans ce domaine peuvent appartenir à divers départements. D'où la décision de promouvoir un programme multidépartemental à l'UQAM, puis de l'offrir en association avec les autres constituantes de l'UQ, ce qui permet non seulement d'utiliser maximalement les ressources mais aussi de rendre le programme et la diplômation doctorale accessibles à des candidats de diverses régions du Québec.

***L'encadrement et la diplômation***

Les objectifs de rentabilité institutionnelle passent par la réalisation d'un taux de diplômation supérieur, donc d'un taux plus faible d'abandon, et dans des délais plus courts que ce qui caractérise traditionnellement les programmes de doctorat. Il est depuis longtemps reconnu que l'amélioration souhaitée à cet égard repose sur divers facteurs ou conditions, dont la qualité des candidats et la qualité de l'encadrement semblent les plus importants. La qualité de l'encadrement dans un programme de formation doctorale à la recherche repose sur l'engagement personnel des directeurs de recherche en termes de disponibilité, d'importance accordée à ce travail d'encadrement, de compétence acquise dans la réalisation de travaux de recherche. Ces prémisses ont fondé une réglementation qui précise des critères et un processus d'habilitation ou d'accréditation à la direction ou codirection de recherche et de thèse, réglementation à laquelle notre programme de doctorat est notamment soumis.

C'est à la lumière de tous ces choix que la structure du programme et son fonctionnement académique et administratif ont été définis.

**2. La structure**

Les 90 crédits du programme de Ph.D. comprennent 63 crédits relatifs à la thèse (incluant un Atelier de 9 crédits pour la rédaction des chapitres traitant de la problématique, du cadre théorique et du devis méthodologique) et 27 crédits de scolarité répartis comme suit :

- 9 crédits ou 3 cours collectifs, soit un cours sur les méthodologies de recherche qui fondent l'avancement de nos connaissances en éducation et deux séminaires;
- 6 crédits de lectures dirigées individuelles complétées sous la direction du comité de recherche;

- 6 crédits de stages de (formation à la) recherche;
- 6 crédits de cours au choix pertinents aux préoccupations de recherche du candidat.

**3. Le fonctionnement**

Il faut préciser d'abord quelques caractéristiques du fonctionnement administratif du programme, avant de s'arrêter au fonctionnement académique.

***Fonctionnement administratif***

Par son caractère multidépartemental, le programme est soumis aux aspects du Règlement no 8 de l'UQAM qui régit de tels programmes. Les ressources professorales accréditées au programme appartiennent à divers départements, mais deux des trois membres de l'UQAM siégeant au comité du programme et à son sous-comité d'admission et d'évaluation (SCAE), font obligatoirement partie du département des sciences de l'éducation.

Comme ce programme est offert par l'UQAM qui en émet le diplôme, l'association avec les autres constituantes de l'UQ (actuellement l'UQAC, l'UQAH, l'UQAR et l'UQTR) est régie par un protocole d'entente :

1) le SCAE est composé de trois membres de l'UQAM, dont le directeur qui le préside, et du responsable ou directeur du programme de chacune des constituantes associées;

2) chaque constituante associée a des professeurs accrédités au programme et des étudiants inscrits au programme dans cette constituante;

3) les trois activités collectives sont obligatoirement tenues et suivies à l'UQAM, chaque candidat complétant le reste de son programme dans sa constituante d'attache;

4) des professeurs provenant de l'UQAM et de toutes les constituantes associées participent aux tâches d'enseignement requises pour les activités collectives obligatoires à l'UQAM;

5) le directeur du programme à l'UQAM préside à la gestion du programme, en collaboration avec le doyen ou le doyen adjoint des EAR de l'UQAM, et il gère une subvention annuellement octroyée par l'UQ pour assumer les frais de déplacement et de séjour des professeurs occasionnés par la tenue des réunions mensuelles du comité de programme ou du SCAE et par la dispense des enseignements dans le cadre des activités collectives;

6) le SCAE a notamment pour mandat de recommander l'admission de tout candidat, quelle que soit sa constituante d'attache, ainsi que l'accréditation, rendue par la

Commission des études de l'UQAM, de tout professeur, quelle que soit sa constituante d'appartenance. Il lui revient aussi de constituer les équipes professorales pour les activités collectives et d'assurer que la qualité et les exigences du programme soient identiques dans toutes les constituantes;

7) tous les professeurs accrédités sont conviés à un colloque annuel subventionné par l'UQ et tenu dans chacun des établissements participant au programme selon un principe de rotation dans l'ordre UQAM, UQAH, UQAC, UQAR, UQTR.

***Fonctionnement académique***

Ce programme est dit "structurant" en ce sens que, mis à part les stages de recherche qui visent d'abord à élargir les horizons par le contact engagé avec des chercheurs qui utilisent divers procédés pour résoudre d'autres problèmes de recherche en éducation, chacune des activités du programme permet à chaque candidat de progresser dans la réalisation de ses travaux relatifs à sa thèse, tout en lui permettant, notamment lors des activités collectives, de partager les préoccupations, opérations, intérêts et compétences en recherche de ses collègues et de certains professeurs.

Pour assurer ce caractère structurant, tout candidat admis ne peut s'inscrire au programme qu'après avoir choisi son comité de recherche et déposé une esquisse de son projet pour fin de thèse approuvé par son comité de recherche.

Par ailleurs, l'ensemble du fonctionnement académique vise à assurer une formation à la recherche macroscopique (ou globale) et interdisciplinaire en éducation, non seulement par les stages, mais surtout via l'encadrement par le comité de recherche et le fonctionnement des activités collectives :

- **Le comité de recherche**

  Le comité de recherche comprend au moins (et généralement) deux professeurs accrédités au programme, soit un directeur et un codirecteur : les deux ayant une égale responsabilité d'encadrement et de reconnaissance de tâche. Il importe que ces deux professeurs soient complémentaires quant à leurs formation et expérience de recherche.

- **Le cours collectif sur les méthodologies de recherche**

  Sous la responsabilité d'un professeur, tous les étudiants qui commencent leur programme assistent à diverses conférences leur présentant les grands défis méthodologiques de la recherche en éducation. Le professeur responsable assume environ la moitié de ces conférences alors que 6 à 9 autres conférenciers (choisis pour leurs compétences reconnues en divers domaines parmi tous professeurs accrédités) complètent les

présentations, soumettent des travaux et de larges questions. Ces questions constituent une banque pour la tenue d'un examen de synthèse que doivent réussir les candidats : les cinq questions retenues sont corrigées par les conférenciers auteurs de ces questions. En outre chaque étudiant doit produire un travail écrit personnel portant sur la précision d'éléments conceptuels ou rationnels pertinents à la structuration de son projet de recherche.

- **Les séminaires**

Le premier séminaire, dit "d'orientation", généralement suivi en première session et concomitamment au cours précédemment décrit, vise à clarifier les aspects de conceptualisation relatifs aux problématiques et cadres théoriques des projets individuels. Le deuxième séminaire, dit "de synthèse", généralement suivi en fin de scolarité, vise à clarifier les aspects méthodologiques et la pertinence de leur choix pour résoudre le problème de recherche de chaque candidat. Dans les deux séminaires, les étudiants sont regroupés collectivement pour travailler de concert avec une équipe de trois à cinq professeurs dont l'un agit comme responsable. Chaque étudiant voit l'évaluation de son projet et de son activité en séminaire plus particulièrement confiée à l'un des professeurs assistants qui accomplit sa tâche en coordination avec le professeur responsable. Donc, au moins deux professeurs interviennent toujours et il importe que les membres du comité de recherche participent aux présentations des candidats qu'il dirigent et reçoivent les opinions exprimées par les autres étudiants et par les professeurs assumant une responsabilité de commentaires et d'évaluation en séminaire.

Depuis le cours et les séminaires collectifs jusqu'à la thèse, en passant par les lectures dirigées et les stages de recherche, les travaux de chaque candidat pour chacune des activités siglées DME (pour doctorat multidépartemental en éducation) sont donc commentés ou évalués par au moins deux, et parfois jusqu'à cinq professeurs. Une formation à la recherche interdisciplinaire passe par une formation et un vécu interdisciplinaires.

**4. Quelques données marquantes**

Autorisé en 1986, le programme de doctorat en éducation accueillait à l'hiver 1987 son premier contingent de 11 étudiants et comptait alors 61 professeurs accrédités au programme. Depuis, les admissions n'ont lieu qu'aux sessions d'automne et le programme accueille de 17 à 21 nouveaux étudiants annuellement. Aujourd'hui, en octobre 1993, le programme compte 118 professeurs accrédités, 14 diplômés, 6 autres qui ont déposé leur thèse, et 110 étudiants actifs.

En termes de provenance, les clientèles étudiantes et les resssources professorales ont des caractéristiques semblables : d'une part, elles sont pour la moitié de l'UQAM et pour la moitié des constituantes associées, avec une répartition à peu près égale entre ces dernières; d'autre part, environ 60% détiennent une maîtrise en éducation ou oeuvrent dans des départements de sciences de l'éducation, alors que près de 40% proviennent de disciplines enseignées ou connexes à l'éducation.

Les étudiants, aux deux-tiers de sexe féminin, ont entre 26 et 60 ans (39 ans en moyenne) et ont complété leur maîtrise hors du réseau UQ pour presque 40% d'entre eux ou même hors du Québec pour 12% d'entre eux. Leurs expériences de travail en éducation sont pour 50% au niveau universitaire, pour 30% à l'ordre primaire ou secondaire d'enseignement, pour 13% au collégial (cette dernière proportion tend à augmenter) et pour 7% hors du réseau scolaire. Environ 30% des étudiants sont boursiers externes d'excellence.

La durée des études, depuis l'inscription initiale jusqu'au dépôt de la thèse, devrait être maintenue en deça de 5 ans. Le taux d'abandon, actuellement inférieur à 15%, devrait être maintenu sous les 25% : la rigueur de la sélection, les exigences de résidence, l'encadrement en comité, l'implication des professeurs accrédités, une scolarité qui s'articule aux étapes de réalisation de la recherche, sont autant de facteurs qui favorisent un taux attendu de persévérance et de diplômation d'au moins 75%.

Les sujets de thèse se répartissent à peu près également dans les trois supra-catégories suivantes : 1) systèmes, milieux, organisations, curriculums et programmes; 2) didactiques disciplinaires ou approches pédagogiques; 3) caractéristiques des intervenants, agents ou apprenants. Les deux-tiers des thèses s'appuient sur une recherche de type fondamental, contre le tiers sur une recherche de type appliqué (28%) ou action (5%).

Quant aux professeurs accrédités au programme, ils proviennent de 21 unités départementales des 6 établissements, dont 8 unités départementales de l'UQAM. Quatre domaines sont identifiés pour chacun desquels on compte une quarantaine de professeurs compétents : modèles didactiques généraux, construction des savoirs, caractéristiques des apprenants, modèles didactiques disciplinaires. Quatre autres domaines sont identifiés pour chacun desquels on compte une trentaine de professeurs compétents : méthodologies de recherche, éducation hors-scolaire, supports technologiques ou informatiques, fondements et développement de programmes. Enfin, le domaine de l'évaluation compte une vingtaine de professeurs compétents. Les compétences d'un même professeur peuvent appartenir à plus d'un domaine, généralement 2 ou 3 des domaines mentionnés ici.

Environ 90% des professeurs accrédités au programme ont participé ou participent activement à l'encadrement des étudiants en comité de recherche. Près de la moitié d'entre eux ont assumé des responsabilités d'enseignement dans les équipes professorales chargées des activités collectives de scolarité obligatoire du programme (9 crédits à l'UQAM) : environ 60% de ces professeurs proviennent des constituantes associées; toutefois, une part plus lourde des tâches de responsabilité des équipes professorales est confiée aux professeurs de l'UQAM qui comptent ainsi 70% des tâches comptabilisées.

L'ensemble des activités d'enseignement siglées DME (pour doctorat multidisciplinaire en éducation) et d'encadrement assumées à l'UQAM a été partagé par plus de 90% des professeurs de l'UQAM accrédités au programme, et dispensé à près du tiers par des professeurs d'autres départements que celui des sciences de l'éducation. La part du CIRADE (Centre interdisciplinaire de recherche sur l'apprentissage et le développement en éducation) de l'UQAM est particulièrement importante, ses professeurs-chercheurs se partageant directions et codirections de recherche auprès du tiers des étudiants de l'UQAM au doctorat en éducation.

# LES TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

Gilbert DIONNE
Université du Québec à Montréal

C'est avec plaisir que j'ai accepté de participer à ce colloque sur la formation des maîtres puisque c'est une mission majeure de l'université à laquelle on ne saurait accorder trop d'importance. De plus, il m'apparaît très intéressant qu'il soit intitulé «*Pour une pédagogie de l'autonomie*» parce que cette orientation évoque l'objectif de toute formation qui est d'amener chaque personne à se prendre en charge le plus complètement possible autant dans sa formation que dans ses activités professionnelles régulières.

Cet objectif qui constitue un idéal n'est pas facile à atteindre et différents moyens doivent être utilisés au cours du cheminement pour s'en approcher de plus en plus. Le sujet, dont je vous entretiendrai rapidement, s'insère avec beaucoup de pertinence dans cette démarche vers l'autonomie.

D'une certaine façon, il n'y a rien de nouveau dans l'utilisation des technologies de l'information au niveau pédagogique. En effet, ce sont des moyens qui viennent s'ajouter et compléter ceux déjà utilisés depuis plusieurs années pour la formation des étudiants (cours magistraux, séminaires, colloques, livres, revues, etc.). Donc, en tant que moyens, ils s'ajoutent à l'ensemble déjà en place pour remplir notre mission d'éducateur.

Mais les technologies de l'information comportent des aspects qu'on ne peut ignorer et avec lesquels nous devons composer depuis quelques années et pour les années à venir. Leur nouveauté questionne fondamentalement la façon de remplir notre rôle d'éducateur.

Une première caractéristique de ces technologies est leur invasion massive de tous les milieux. Elles sont partout.

Une seconde caractéristique est leur convivialité. En effet, les progrès récents en ont fait des moyens que tous peuvent utiliser facilement comme chacun peut conduire une automobile sans connaître la mécanique.

Une troisième caractéristique est leur impact sur l'évolution et la transformation du milieu social, économique et culturel.

Une quatrième caractéristique est la capacité des technologies de l'information de produire des connaissances.

Une cinquième caractéristique est la capacité de «mondialiser» les problèmes ou les questions qui surgissent.

Une sixième caractéristique est leur neutralité apparente en ce sens qu'elles livrent de l'information à l'état brut sans nécessairement référer au contexte de son émergence. Il faudra l'organiser et l'interpréter.

Ces nouvelles réalités du monde de l'information questionnent radicalement nos approches pédagogiques. Si pendant longtemps, la communication était réussie parce qu'on transmettait la connaissance, aujourd'hui il n'est plus possible de maintenir ce modèle puisque la connaissance évolue à un rythme accéléré (double à chaque 4 années). Le maître n'est donc plus celui qui sait et qui transmet ce qu'il sait, mais il doit être celui qui sait comment apprendre et qui montre comment apprendre. Il devient donc le guide essentiel et l'expert dans l'utilisation des moyens qui transportent l'information et le savoir auprès de ceux qui sont en apprentissage, et à la limite, qui montre comment ces technologies sont à la base de connaissances nouvelles.

À ma connaissance, s'il y a eu une révolution dans le domaine des technologies de l'information, il n'y a pas eu encore de véritable révolution dans nos enseignements y compris ceux dispensés à nos futurs enseignants.

Il y a eu, bien sûr, un certain nombre d'essais ou de projets qui ont centré leur attention sur le phénomène de l'arrivée massive des technologies de l'information. Mais ces projets ont été plus ou moins marginaux et considérés comme intéressants sans plus. Leur impact sur nos modes traditionnels d'enseignement est resté à peine perceptible. On ne peut affirmer à mon avis un réel changement que lorsque ces transformations sont prises en charge institutionnellement et globalement.

Il me semble qu'il faut faire beaucoup plus et beaucoup plus rapidement sans quoi nous risquons de devenir peu intéressants et peu motivants pour les clientèles que nous avons et que nous aurons à desservir. En fait, comment maintenir l'intérêt d'un étudiant habitué aux technologies en lui dispensant un enseignement traditionnel si brillant que puisse être le discours ?

La génération actuelle n'est plus à la recherche de l'information car cette dernière est là disponible au bout des doigts. Elle veut savoir quelle information peut lui être utile, comment la trouver dans l'explosion d'information existante, comment l'organiser pour

qu'elle soit compréhensible et interprétable et comment elle peut mener à des nouvelles connaissances.

L'acte pédagogique n'est donc plus centré autour d'un corpus traditionnel de connaissances mais plutôt sur l'étudiant qui a besoin de formation pour exercer ultérieurement sa profession et qui doit disposer d'un ensemble de moyens qui lui rendront disponible le contenu disciplinaire ou multidisciplinaire dont il aura toujours besoin dans son milieu de travail.

La première conséquence pour l'enseignant est qu'il doit ajouter, à ses qualités actuelles, celle d'être un spécialiste dans l'utilisation des technologies de l'information. En effet, il doit se familiariser avec ces différentes technologies, connaître le type d'utilisation que l'enseignement peut en faire, déterminer leur utilisation dans le processus d'apprentissage, organiser un contenu pour une utilisation efficace.

La seconde conséquence est la nécessité d'une appropriation institutionnelle de ces technologies. Il faut dépasser le niveau d'appropriation personnelle pour des fins professionnelles, en partie réalisée, pour arriver à une appropriation institutionnelle rendant disponible au corps professoral tout un réseau de communication permettant d'exploiter les applications appropriées tant du côté de l'enseignement, de la recherche et de la création que du côté de la gestion pédagogique et financière. Cela signifie des relations directes et constantes avec son unité académique, avec les différents services et unités et avec l'extérieur de l'établissement.

La troisième conséquence est une majoration de la qualité des enseignements. En effet, les technologies permettent l'accès à une information plus vaste et de façon immédiate. Elles mettent en contact avec les résultats les plus récents de la recherche et rendent accessibles toutes les informations pertinentes à un objet d'enseignement. Elles rendent possible un encadrement plus serré en permettant, par un accès facile et constant au dossier de l'étudiant, d'identifier son évolution, ses difficultés, son progrès et de lui proposer des moyens d'améliorer sa performance, son apprentissage et ses connaissances.

La quatrième conséquence est l'éclatement de la salle de cours comme seul lieu d'enseignement. En effet, les technologies permettent de rejoindre les étudiants là où ils sont et de façon dynamique. Il est possible que le professeur soit en lien direct avec ses étudiants même s'ils sont à distance de telle sorte que le dialogue qui pouvait s'instaurer dans une salle de cours est aussi réalisable par l'utilisation des technologies maintenant disponibles. On peut ainsi penser, pour les enseignants, à une formation continue qui leur est dispensée sans les obliger à des déplacements physiques importants.

Une dernière conséquence de l'influence de ces technologies est la modification majeure sur la vie départementale. Pendant longtemps, le département était le lieu principal d'échange et de ressourcement du professeur. Cette situation s'est profondément modifiée et le professeur est maintenant davantage en contact avec des collègues d'autres départements ou de l'extérieur de l'université. On a vu récemment émerger beaucoup de groupes de recherche dont la composition était déterminée surtout par des intérêts de recherche communs plutôt que par l'appartenance départementale. Ceci signifie dans les faits que les technologies de l'information remettent en cause les frontières disciplinaires existantes.

En guise de conclusion, j'exprimerai un souhait. J'espère que les personnes impliquées dans la formation des enseignants profiteront de la présence des technologies de l'information pour réaliser un objectif qui a toujours été présent à l'UQAM, à savoir qu'il existe un réseau efficace d'échange régulier entre l'université et le milieu des professionnels de l'enseignement. Ces échanges ne pourraient que mieux desservir et instrumenter les praticiens et en contrepartie fournirait aux enseignants universitaires une information des plus utiles pour adapter la formation dispensée aux besoins des milieux à desservir.

# LES RECHERCHES EN FORMATION DES MAÎTRES

# LA SPÉCIFICITÉ RELATIVE DES FONCTIONS DES HÉMISPHÈRES CÉRÉBRAUX ET SON IMPACT EN PÉDAGOGIE

Rachel DESROSIERS-SABBATH
Université du Québec à Montréal

Une pédagogie de l'autonomie rappelle spontanément les options de l'école québécoise dans les années 1970, alors que le courant humaniste, sous la figure de son représentant le plus influent, Carl Rogers, revendiquait la *Liberté pour apprendre* (Rogers, 1969) en vue de former des êtres responsables et autonomes. Était-ce l'éducation qui influençait l'histoire ou celle-ci qui déterminait celle-là par l'avènement d'un nouveau paradigme éducationnel ? «Noeud gordien» qu'il est préférable de ne pas trancher.

Quoi qu'il en soit, le concept d'autonomie n'a pas attendu le XX$^{e}$ siècle pour apparaître dans l'histoire de la pédagogie. Il s'est trouvé des penseurs et des pédagogues tout au cours des siècles qui ont fait de l'autonomie de l'éduqué un des objectifs majeurs de leur système d'éducation. L'école d'Athènes qui a dominé du VII$^{e}$ au XIII$^{e}$ siècle a proposé comme idéal d'autonomie l'homme cultivé opérant la synthèse harmonieuse de son développement personnel au plan physique, intellectuel et moral. Le paradigme humaniste revenait en force aux XIV$^{e}$ et XV$^{e}$ siècles, pour créer l'homme de la Renaissance, un être autonome et raffiné. Du XVII$^{e}$ au XX$^{e}$ siècle, divers systèmes éducatifs ont aussi retenu l'autonomie de l'éduqué comme une valeur importante; rappelons les noms de Kant, Dewey, Freinet, l'école de Hambourg, Neil et Rogers.

Si le courant humaniste a été le garant de l'autonomie de la personne dans plusieurs systèmes d'éducation à travers l'histoire, un autre paradigme s'est fait jour actuellement pour assurer cet idéal de formation. Au cours des années 1960, les résultats de la recherche et la convergence d'autres facteurs ont orienté la pédagogie de l'autonomie à l'intérieur du courant cognitiviste et de la théorie du traitement de l'information. Cette théorie

> [...] jette un regard large et compréhensif sur le phénomène humain dans son ensemble ainsi que sur le mode de fonctionnement du cerveau; elle s'emploie particulièrement à comprendre les processus internes qu'on englobe désormais dans l'expression «processus cognitifs» (Dubé, 1986, p. 296).

D'ores et déjà, toutes les sources capables d'expliciter comment le traitement de l'information s'effectue chez les humains devenaient objet d'étude. Les recherches en neuropsychologie ont fourni des théories explicatives des fonctions behaviorales du cortex cérébral dont celle de la spécialisation des hémisphères cérébraux. Nous considèrerons donc le rôle de la théorie du traitement de l'information «pour une pédagogie de l'autonomie», son impact sur l'entrée en force des modèles du traitement de l'information à l'école, sur l'enseignement systématique des stratégies d'apprentissage et, plus particulièrement, sur l'implication de l'hémisphère droit du cerveau en vue d'assurer des objectifs de formation plus totale de la personne.

**Théorie du traitement de l'information**

On doit aux psychologues du traitement de l'information, une définition claire et opérationnelle de cette théorie, définition qui permet de dégager les nouvelles connotations du concept d'autonomie en pédagogie. Ils définissent leur champ d'étude

> comme étant la manière dont l'être humain recueille, emmagasine, modifie et interprète l'information de l'environnement ou l'information accumulée à l'intérieur de l'individu. Ils sont intéressés à savoir comment une personne ajoute de l'information à sa connaissance permanente du monde, comment elle y accède et comment elle utilise cette connaissance face aux différentes situations de la vie humaine. (Lachman, Lachman et Butterfield, 1979, p. 7; cité par Dubé, 1986, p. 296).

En cherchant à mieux comprendre les processus cognitifs, la théorie s'intéresse à la pensée objective et subjective, à l'explication et à l'éducation de l'émotion, de la personnalité et de l'interaction sociale. Les pédagogues et chercheurs intéressés aux sciences de l'éducation reconnaissent le caractère de totalité que la théorie de l'information autorise et la possibilité de circonscrire des objectifs éducatifs en ce sens.

**Modèles du traitement de l'information**

Dès 1972, William Joyce, professeur à l'Université de Stanford, revoit les écrits de nombreux théoriciens intéressés par le développement de l'intelligence, des processus et des structures cognitives. Ils contiennent des principes pour enseigner à penser, pour développer les habiletés propres à la recherche, pour maîtriser les apprentissages fondamentaux telle la formation des concepts, pour enrichir les structures cognitives et pour entraîner à la résolution de problèmes. Les principes sont regroupés dans des cadres théoriques d'où un ensemble de modèles d'enseignement du traitement de l'information sont élaborés. Le pont nécessaire entre la théorie et la pratique était établi grâce à l'ouvrage *Models of Teaching* (Joyce et Weil, 1972).

Le modèle de Sigel inspiré de la théorie de Piaget sur la nature et le développement de l'intelligence présente une démarche d'enseignement et d'apprentissage qui porte sur «la représentation mentale» ou le cheminement de l'information vers le cerveau. Parallèlement, les écrits d'Ausubel conduisent à un modèle d'enseignement où des ordonnateurs dits supérieurs ont la propriété de structurer les corpus de connaissances tout en développant les «structures cognitives». L'apprentissage apparaît comme une résultante des processus d'assimilation et d'accomodation, puis de la mémoire. Le rôle de la mémoire est amplifié dans le modèle de la mémoire de Atkinson et Shiffrin (1968). Les recherches de Hilda Taba s'inscrivent aussi dans le courant de la psychologie cognitive. L'auteure croit qu'on peut enseigner à penser que l'apprenant est appelé à développer des stratégies qui lui permettront de faire les apprentissages correspondant au stade de développement de sa pensée. Le modèle d'enseignement inductif de Hilda Taba propose des activités d'apprentissage adaptées au stade opératoire : la formation des concepts à partir de la discrimination et de la réorganisation des connaissances particulières, l'interprétation des données en vue d'inférer des règles, principes ou lois, puis la résolution de problèmes nécessitant une réappropriation et une synthèse créatrice des connaissances et habiletés déjà acquises. On doit aux écrits de Bruner, un modèle d'enseignement portant sur l'acquisition et la formation des concepts (Desrosiers-Sabbath, 1984) et la préoccupation d'introduire systématiquement les activités métacognitives comme moyen de décupler le potentiel cognitif. Le concept de métacognition introduit par Vygotsky (1934, 1962) est repris par les théoriciens qui se sont intéressés ces dix dernières années à l'enseignement stratégique et à l'élaboration de modèles propres à l'enseignement des stratégies d'apprentissage.

**Stratégies d'apprentissage**

Les définitions acceptées de la stratégie d'apprentissage la situent d'emblée au coeur du traitement de l'information et d'une pédagogie de l'autonomie. Hensler (1922, p. 41) propose la définition suivante :

> Nous entendons par stratégie d'apprentissage l'ensemble des activités cognitives et comportementales potentiellement conscientes, choisies ou construites par l'apprenant dans le but de contrôler soit directement, soit indirectement, les processus cognitifs qui interviennent dans la réalisation d'une tâche d'apprentissage.

La recherche sur ce thème date des vingt dernières années et elle démontre qu'un enseignement explicite des stratégies d'apprentissage permet à l'apprenant de choisir des démarches plus efficaces qui décuplent sa motivation, la qualité de ses apprentissages et de son développement intellectuel. Plusieurs modèles ont été élaborés durant la dernière

décennie dans le but de promouvoir une pédagogie adaptée à la maîtrise des stratégies d'apprentissage. Mentionnons les auteurs suivants : Deshler et ses collaborateurs (Deshler et al., 1983; Deshler et al., 1984; Deshler et Schumaker, 1986; Schumaker et al., 1986) ont développé un modèle d'intervention portant sur les difficultés d'apprentissage. Duffy et Roehler ont développé le modèle de l'enseignement efficace (1889a); plusieurs auteurs se sont adonnés à des recherches portant sur l'enseignement explicatif direct des diverses stratégies; Bereiter et Scardamalia (1989) proposent l'apprentissage intentionnel; Hensler (1992) élabore une conception de l'enseignement et de la formation des enseignants dans le domaine des stratégies d'apprentissage et cette recherche fournit une information très exhaustive sur l'enseignement des stratégies d'apprentissage.

**Traitement de l'information par l'hémisphère droit du cerveau**

Les recherches en neuropsychologie ont éclairé plusieurs aspects du fonctionnement cérébral et suscité un vif intérêt pour connaître la façon différente de stimuler chacun des deux hémisphères cérébraux et de les engager dans le traitement harmonieux de l'information. En ce sens, les neurosciences ouvrent tout un champ d'exploration aux sciences de l'éducation en vue d'une pédagogie propre à stimuler le potentiel humain sous toutes ses formes. L'autonomie de la personne est à ce prix. En effet, l'autonomie qui est une résultante de toute pédagogie soucieuse de l'épanouissement de la personne nourrit la préoccupation constante d'éveiller l'éduqué à un mode d'existence totale. Pour ce faire, l'école orchestre les objectifs propres aux développements physique, intellectuel, moral et personnel et emprunte des voies d'entrée aussi dichotomiques que celles de l'hémisphère cérébral droit et gauche pour assurer la confluence des modes de pensée subjectif et objectif.

La théorie la plus récente sur les fonctions behaviorales du cortex cérébral porte sur la spécificité relative des fonctions des hémisphères cérébraux chez les sujets normaux et elle est présentée dans les écrits de Kimura dans les années 1960. Pour les neuropsychologues, le concept de spécialisation hémisphérique «signifie qu'une région spécifique du cerveau est responsable des performances d'une fonction cognitive spécifique ou d'un ensemble de sous-fonctions cognitives» (Efron, 1990, p. 4; cité par Desrosiers-Sabbath, 1993, p. 7). La connaissance des fonctions de l'hémisphère droit du cerveau a longtemps été sans intérêt pour les chercheurs car il était dominé par l'hémisphère cérébral gauche. Les travaux de Sperry (1961) démontrent que l'hémisphère droit est capable d'activités hautement cognitives, mais différentes de celles de l'autre hémisphère. De fait, le mode de pensée propre à chaque hémisphère cérébral présente des traits antithétiques; le tableau 1 montre bien cette dichotomie.

**Tableau 1**

**Dichotomies caractérisant les hémisphères cérébraux**

| Hémisphère gauche | Hémisphère droit |
|---|---|
| Convergent | Divergent |
| Intellectuel | Intuitif |
| Déductif | Imaginatif |
| Rationnel | Métaphorique |
| Vertical | Horizontal |
| Discret | Continu |
| Abstrait | Concret |
| Réaliste | Impulsif |
| Dirigé | Libre |
| Différentiel | Existentiel |
| Séquentiel | Multiple |
| Historique | Sans fin |
| Analytique | Holistique |
| Explicite | Tacite |
| Objectif | Subjectif |
| Successif | Simultané |

*Source : Springer et Deutsch, 1989, p. 286.*

L'intérêt pédagogique de cette description tient au fait qu'elle incite à la recherche de moyens pour activer les fonctions de chaque hémisphère. Des auteurs recommandent diverses voies : *La pédagogie alternative* (Racle, 1983); Jacoby voit une urgence à ce que l'école sorte de l'«age of the academe»; Ferguson (1981) et Prince (1978) revendiquent une approche plus holistique qui fait appel à l'activité de l'hémisphère droit au cerveau. Certes l'école est familière avec les façons d'activer l'hémisphère gauche et les modèles du traitement de l'information qui ont été présentés précédemment sont tous au service de la pensée objective qui raisonne selon les lois de la logique et une démarche analytique ordonnée. Par contre, un enseignement qui s'adresse à l'hémisphère droit est très peu familier. Comment organiser une situation éducative où l'apprenant peut commencer n'importe où, tout considérer à la fois et n'être pas inhibé par la complexité de l'environnement ? Sans entrer dans le détail de la planification d'un enseignement qui s'adapte aux caractéristiques fonctionnelles de l'hémisphère droit, nous émettrons un ensemble de règles concernant l'organisation des programmes d'étude et la structuration des stratégies d'enseignement et d'apprentissage.

**Règles d'élaboration d'un enseignement propre à activer l'hémisphère cérébral droit (Desrosiers-Sabbath, 1993, pp. 14-17)**

L'orientation pédagogique soucieuse de l'hémisphère cérébral droit s'inscrit d'abord dans les programmes d'études. Ils sont construits autour d'objectifs globaux plutôt que de contenus spécifiques et les contenus à caractère thématique sont plus nombreux que ceux à caractère notionnel. L'intelligence opère non plus uniquement en profondeur mais aussi en extension. Ces règles s'appuient sur le fait que : «la configuration des cellules neuronales dans l'hémisphère droit est distribuée dans des aires plus étendues et cela contribue à un traitement de l'information de façon plus systémique, c'est-à-dire relationnelle et structurale» (Desrosiers-Sabbath, 1993, p. 15). Les programmes proposent un traitement de l'information par des gestalts ou saisies successives d'ensembles plutôt que par des analyses rigoureuses et dirigées.

Les règles quant à l'élaboration des stratégies d'enseignement et d'apprentissage comportent d'abord un ensemble de traits concernant le déroulement des activités. La syntaxe est souple, peu directive et non séquentielle. En fait, il peut n'y avoir aucune étape préordonnée, la mise en situation étant souvent l'unique stimulation planifiée. Les questions ouvertes ou le questionnement de l'apprenant lui-même ponctuent le déroulement des démarches d'apprentissage, questions et questionnement qui seront suscités plus naturellement si la mise en situation est présentée comme un problème à résoudre. Le caractère global d'une telle situation amène l'apprenant à découvrir les relations multi-dimensionnelles qui expliquent l'objet de connaissance et à engager ses savoirs, savoir-faire et savoir-être à la recherche d'une réponse satisfaisante. Contrairement aux modèles du traitement de l'information introduits plus haut, où la recherche d'une solution implique le raisonnement logique de type inductif ou déductif, il y a avantage, quand il s'agit de solliciter les fonctions de l'hémisphère droit, à emprunter la démarche analogique. L'objet de connaissance est alors rapproché, comparé et apprivoisé à partir de ses ressemblances et de ses différences avec d'autres objets connus. Les représentations mentales qui découlent de cette recherche de sens gardent les traces du réel, les formes qui émergent de la démarche étant des saisies successives d'unités globales, des gestalts, et non des abstractions. Ce terme d'abstraction qui correspond au traitement conscient de l'information ne convient pas à l'hémisphère droit qui s'adonne plutôt à un traitement préconscient de celle-ci; ce mode préconscient est, selon Kubie, un mode caractéristique de l'activité créatrice.

> Le préconscient fait de rapides tours d'horizon, tant au niveau des souvenirs que des expériences enregistrées; il en fait des condensations, des synthèses; il trouve des similitudes dans des oppositions apparentes. Les intuitions résultantes sont cepen-

> dant floues et doivent être ensuite soumises à un mode plus rigoureux de pensée où se fait la vérification de ce qui a été trouvé intuitivement (Desrosiers, 1975, p. 32).

Le deuxième aspect à considérer est le rôle de l'enseignant pour favoriser les apprentissages. Un parti pris pour la divergence caractérise son action; pour ce faire, il encourage les points de vue contrastants et non conformistes. La fluidité, la flexibilité et l'originalité de la pensée sont valorisées, de même que les normes subjectives lors de l'évaluation des performances. L'enseignant compte sur la motivation des apprenants plutôt que sur l'aspect autocratique de son leadership. Il vise à impliquer la personne tout entière au coeur d'un environnement pédagogique relié au réel.

L'enseignement orienté vers l'hémisphère cérébral droit comporte aussi des décisions quant à la relation pédagogique ou le système social à privilégier. Le principe orienteur repose sur l'aptitude de cet hémisphère à trouver un ordre dans la discontinuité apparente. La gestion du temps doit être laissée aux apprenants et à l'enseignant et non être déterminée par les impératifs d'un programme d'étude. Le travail en groupe est fréquent, car il est une source naturelle de points de vue divergents et de complexité. Compte tenu de l'effet inhibiteur de la coercition sur le cerveau, la classe offre un climat chaleureux, permissif et détendu. La rigidité et les comportements routiniers contrarient la tendance de l'hémisphère droit à fonctionner dans des situations nouvelles pour lesquelles aucun système n'est apparemment disponible (Goldberg et Costa, 1981).

Enfin, pour se représenter globalement une stratégie d'enseignement et d'apprentissage destinée à l'hémisphère droit du cerveau, il faut énoncer certaines règles régissant le choix et l'élaboration des ressources pédagogiques. La règle d'or est la variété des moyens, l'ennui et la non-motivation naissant de la monotonie. Le choix des stimuli est très important car ils influencent de façon assez déterminante l'activité d'un hémisphère ou de l'autre. Les stimuli verbaux conviennent à l'hémisphère gauche; l'hémisphère droit les reçoit surtout si le langage est évocateur d'images et riche en sonorité; de façon générale, l'hémisphère droit répond mieux aux stimuli visuels. Il préfère aussi des ressources brutes plutôt qu'un matériel très spécialisé. Les jeux analogiques seront de bons déclencheurs car ils conviennent à la façon dont le préconscient livre l'information recueillie : «Le préconscient fournit une représentation allégorique, métaphorique et émotionnelle de la réalité emmagasinée» (Desrosiers-Sabbath, 1993, p. 92).

Les quelques considérations sur les règles qui orientent les composantes essentielles de la stratégie destinée à activer l'hémisphère droit du cerveau font l'objet d'une gestion concertée de la part de l'enseignant. Pour illustrer nos propos, voici l'application

d'une stratégie auprès d'un groupe d'enseignants en perfectionnement. Outre les extraits qui suivent, *L'enseignement et l'hémisphère cérébral droit* (Desrosiers-Sabbath, 1993) présente des théories plus explicites et des exemples d'application plus exhaustifs.

**Activités propres à l'hémisphère cérébral droit**

*Première activité : Dessiner avec le cerveau droit* (Desrosiers-Sabbath, 1993, pp. 22-23)

L'enseignant présente un minimum de consignes invitant les étudiants à dessiner leur main. Activité d'expression libre, les impressions sensorielles, subjectives et imagées remplaceront les connaissances techniques et les règles du dessin.

*Deuxième activité : Écriture automatique* (Desrosiers-Sabbath, 1993, p. 28)

Une exposition des dessins réalisés enclenche la deuxième activité. Les étudiants sont appelés à traduire leurs perceptions et impressions face aux oeuvres exposées par l'écriture automatique sous forme de «jeu du cadavre exquis». L'écriture automatique est une libération incontrôlée, très impressionniste, des images, idées, sentiments ou émotions qui vous envahissent, sans souci des règles de la logique et de l'esthétique (Desrosiers-Sabbath, 1993, p. 28).

Voici deux exemples de jeux :

**Jeux du cadavre exquis**

L'arbre tordu de la vie
Arbre généalogique
Les oiseaux et les nuages font bon ménage
La fraîcheur et la chaleur du temps
Et vogue, vogue mon cerf-volant
Agression
La folie me rend gris mais aboutit
Détails imperceptibles
Fermeté

Il faisait tellement beau
Les lignes sont la vie
Le fil qui se promène, conduit, rassemble
toutes les pièces du casse-tête qui ne fait qu'un
Puissance et légèreté
Autant en emporte le gant
Signe de longévité et d'amour
L'immonde bête velue
Et les poissons nageaient, nageaient...
La colère après un rendez-vous manqué
Texture et petites mouches
S'envolent et quittent leur nid
Ne laissant que la mémoire de leurs présences

*Troisième activité : Du cadavre exquis au texte créatif* (Desrosiers-Sabbath, 1993, pp. 29-31)

Suite à l'écriture automatique sous la forme du «jeu du cadavre exquis», les étudiants récupèrent les éléments qui les inspirent et rédigent un texte créatif. Le matériel

produit de façon irrationnelle par le cerveau droit est organisé avec l'aide de l'hémisphère gauche en vue de la production d'un texte intelligible et harmonieux.

Voici deux productions issues de la démarche de l'activité dans son ensemble :

Il faisait tellement beau.
Il y avait une fraîcheur mêlée à la chaleur du temps.
Je marchais en pensant à tout et à rien.
Soudain, ce temps splendide me prit dans une sorte de rêve, et je vis un cerf-volant voguer à coup de vent puis s'approcher des tisserins.
Aussitôt, ceux-ci pris de panique s'envolèrent en quittant leurs nids juchés sur l'arbre généalogique.
Ces oiseaux ne laissèrent en moi que la mémoire de leur présence.
À les observer de loin, ces oiseaux et les nuages faisaient bon ménage : car ils ne faisaient qu'un.
Cette folie de leur départ ne rendit pas gris le paysage, mais aboutit à faire croire à une sorte d'agression qui n'est qu'un détail imperceptible.
Les amis partis, je me retrouvais seul, assis sous l'arbre tordu de la vie.
Je contemplais le fil qui se promenait dans le feuillage et qui conduisait aux lignes vitales, signes de longévité et d'amour. Brusquement, pris de colère, après ce rendez-vous manqué, j'ai rassemblé toutes les pièces de mon cerf-volant avec fermeté en me disant : autant en apporte mon gant.
Cependant, peu à peu, je revins à moi.
Mais dans mon imagination, je voyais encore des poissons qui nageaient et nageaient avec une puissance et une légèreté familières. Ce fut un véritable casse-tête.

Achi

Il fait tellement beau...
la fraîcheur du lac, la chaleur du temps,
les oiseaux et les nuages faisaient bon ménage.
Et les poissons qui nageaient, nageaient,
et moi qui t'attendais assise au bord de l'eau.

La texture du sable sous mes pieds,
les petites mouches qui venaient me chatouiller,
je t'attendais adossée à un arbre d'une grande beauté,
au tronc et aux branches tordus par la vie.

Au creux d'une de ces branches,
une maman oiseau était affolée...
ces petits venaient tout juste de s'envoler, de quitter leur nid,
pour aller jouer dans les nuages.
À la mère, il ne restait que la mémoire de leur présence.

Ce grand spectacle sous mes yeux révélait puissance et légèreté,
signe de longévité et d'amour.
Amour, amour...
Oh, comme tu me manquais !

Tout à coup, comme une agression,
la peur que tu ne viennes est vite venue m'envahir,
un peu comme un fil qui se promène au-dedans de mon être,
et qui tranquillement me conduit,
à travers des détails imperceptibles,
vers ma folie.

Cette folie qui rend gris,
et qui toujours, après un rendez-vous manqué,
aboutit à la colère.

Ce sentiment qui m'envahit,
ce monstre, cette immonde bête velue,
m'agresse, m'emprisonne, m'étouffe,
comme un gant trop serré.

Il faisait tellement beau !
Où sont les lignes, où est le fil qui ramènera
à la vie, à ma joie ?

Au loin, un enfant joue du cerf-volant.
Enfin ! je l'aperçois ce fil,
et comme un signe, je le suis.
L'enfant heureux, m'invite,
l'enfant généreux, me le prête, son fil...

Et vogue, vogue mon cerf-volant,
et les poissons nageaient, nageaient,
et les oiseaux chantaient, chantaient,
Il faisait tellement beau...

Marie

Nos réflexions «pour une pédagogie de l'autonomie» ont été centrées autour de deux axes : doter les apprenants d'habiletés pour traiter l'information, prendre en charge leur développement total. Les recherches sur la théorie de l'information ont donné lieu à un ensemble d'outils pédagogiques qui rendent opérationnel le slogan : «Apprendre à penser». Ce faisant, l'enseignant est en mesure d'offrir aux apprenants une clé d'accès à l'autonomie. Le deuxième volet de la pédagogie de l'autonomie est relié à des objectifs de développement équilibré et plus total de la personne et du potentiel humain. Nous avons centré nos réflexions sur la théorie de la spécialisation des hémisphères cérébraux et nos applications sur un enseignement qui vise la stimulation de l'hémisphère cérébral droit parce que l'école a des besoins en ce sens. Une vision globale et existentielle de l'éducation exige la confluence des modes objectifs et subjectifs d'apprentissage dans la formation d'êtres autonomes.

**Notes de références**


Atkinson, R.C. et Shiffrin, R.M. (1968). "Human memory : A proposed system and its controls processes". Dans K.W. Spence et J.T. Spence (Éditeurs), *Advances in the Psychology of Learning and Motivation : Research and Theory*, Vol. 2. New York : Academic Press, pp. 89-195.

Bereiter, C. et Scardamalia, M. (1989). "Intentional learning as a goal of instruction". Dans L.B. Resnick (Éditeur), *Knowing, Learning and Instruction*. Hillsdale, N.J. : L. Erlbaum, pp. 361-392.

Deshler, D.D., Warner, M.M., Schumaker, J.B. et Alley, G.R. (1983). "Learning strategies intervention model : Key components and current status". Dans J.D. Mckinney et L. Feagans (Éditeurs), *Current Topics in Learning Disabilities*. Norwood, N.J. : Ablex, pp. 254-283.

Deshler, D.D., Schumaker, J.B., Lenz, B.K. et Ellis, E. (1984). "Academic and cognitive interventions for LD adolescents (Part II)", *Journal of Learning Disabilities*, 17, (3), pp. 170-179.

Deshler, D.D. et Schumaker, J.B. (1986). "Learning strategies : An instructional alternative for low-achieving adolescents", *Exceptional Children*, 52, (6), pp. 583-590.

Desrosiers, R. (1975). *La créativité verbale chez les enfants*. Paris : Presses universitaires de France, collection Pédagogie d'aujourd'hui.

Desrosiers-Sabbath, R. (1984). *Comment enseigner les concepts*. Sillery : Presses de l'Université du Québec.

Desrosiers-Sabbath, R. (1993). *L'enseignement et l'hémisphère cérébral droit*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Dubé, L. (1986). *Psychologie de l'apprentissage de 1880 à 1980*. Sillery : Presses de l'Université du Québec.

Duffy, G.G. et Roehler, L.R. (1989a). "Why strategy instruction is so difficult and what we need to do about it". Dans C.B. McCormick, G. Miller et M. Pressley (Éditeurs), *Cognitive Strategy Research : From Basic Research to Educational Applications*. New York : Springer, pp. 133-153.

Efron, R. (1990). *The Decline and Fall of Hemispheric Specialization*. Hillsdale, N.J. : L. Erlbaum.

Ferguson, M. (1981). *Les enfants du Verseau. Pour un nouveau paradigme*. Paris : Calmann Lévy.

Goldberg, E. et Costa, L.D. (1981). "Hemispheric differences in the acquisition and use of descriptive systems", *Brain and Language*, 14, pp. 144-173.

Hensler, H. (1992). *Élaboration d'une conception de l'enseignement et de la formation des enseignants dans le domaine des stratégies d'apprentissage*. Thèse de doctorat, Université de Montréal.

Joyce, B. et Weil, M. (1972). *Models of Teaching*. Englewood Cliffs : Prentice Hall.

Prince, G. (1978). "Putting the other half of the brain to work", *Training : The Magazine of Human Ressources Development*, 15, pp. 57-61.

Racle, G. (1983). *La pédagogie interactive*. Paris : Retz.

Rogers, C.R. (1973). *Liberté pour apprendre*. Édition originale américaine (1969), traduite par Daniel Le Bon, Paris : Dunod.

Schumaker, J.B., Deshler, D.D. et Ellis, E.S. (1986). "Intervention issues related to the education of LD adolescents". Dans J.K. Torgesen et B.Y.L. Wong (Éditeurs), *Psychological and Educational Perspectives on Learning Disabilities*. New York : Academic Press, pp. 329-365.

Sperry, R.W. (1964). "The great cerebral commissure", Dans R.C. Atkinson (Éditeur) (1971), *Contemporary Psychology*. San Francisco : Freeman.

Springer, P. et Deutsch, G. (1989). *Left Brain, Right Brain*. 3e édition, New York : Freeman and Company.

Vygostsky, L.S. (1934, 1962). *Thought and Language*. Cambridge : MIT.

# LA PERCEPTION DU PROFESSIONNALISME CHEZ LE PERSONNEL ENSEIGNANT ET CHEZ LES MEMBRES DE LA DIRECTION DES ÉCOLES FRANCO-ONTARIENNES

Richard DESJARDINS
Collège de l'Assomption

## Introduction

Cette recherche a été effectuée en 1991 auprès de 800 enseignantes et/ou enseignants et 200 membres des directions d'école, oeuvrant dans les écoles secondaires et primaires de l'Ontario francophone (Tableau II). Elle porte sur le professionnalisme enseignant selon la perception du personnel enseignant et des directions d'école.

Dans la revue des écrits, nous avons constaté que les auteurs, en général, considéraient le vécu professionnel selon l'agir des enseignantes et des enseignants dans la classe et de leur rôle en dehors de la classe (Tableau IV). Par contre, les membres du personnel enseignant développent leur personnalité professionnelle selon leur propre représentation d'eux-mêmes. C'est ce qui fait réellement ce qu'ils sont dans la profession.

Cependant, quelles sont les perceptions des membres des directions d'écoles sur les mêmes items professionnels ? Dès lors, nous sommes en mesure de constater les concordances ou les discordances de perceptions des deux groupes. En comparant la perception des deux parties, nous voyons jusqu'à quel point il existe ou non une collégialité de pensée et d'action dans la vie pédagogique quotidienne de l'école, question centrale de cette recherche.

Si le personnel enseignant se fait dire comment, quand, pourquoi, où et avec qui être professionnel, ne soyons pas surpris, si tout ce qu'implique la culture professionnelle à l'école n'est qu'un beau discours extérieur à la profession. À la base de la collégialité pédagogique et de l'implication effective dans l'agir éducatif, il y a des attitudes essentielles qui réfèrent au vécu professionnel quotidien des membres du personnel enseignant.

## L'approche de l'A.E.F.O. : Le professionnalisme et la gestion participative

Selon l'A.E.F.O. (1990) (Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens), l'école doit s'engager résolument à maximiser les conditions d'apprentissa-

ge. Elle affirme que l'existence, au sein de l'école, d'un milieu de vie et d'un fonctionnement harmonieux, est une condition essentielle qui permet la qualité de l'apprentissage.

En présentant le modèle de "gestion participative", l'A.E.F.O. circonscrit deux objectifs fondamentaux : *1 - opérationnaliser le professionnalisme des enseignantes et des enseignants; 2 - confirmer la reconnaissance de ce professionnalisme en adoptant des changements significatifs, au besoin, dans le processus décisionnel de chaque école*". (A.E.F.O., 1990 : 2-3) (selon le Tableau III).

**Synthèse des résultats de la variable "groupe" selon le test t**

Dès lors, les résultats de cette recherche viennent-ils confirmer que cette approche s'actualise dans les écoles ?

**TABLEAU I**

**SYNTHÈSE DES DIFFÉRENCES SIGNIFICATIVES SELON LE TEST t POUR LA VARIABLE GROUPE SUR CHACUNE DES SECTIONS DU QUESTIONNAIRE**

| VSOM* | HSOM | CSOM | ESOM | PSOM | DF1 | DF2 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| X | X | | X | | X | X |

VSOM = les items concernant la perception du vécu professionnel dans la classe, considérés globalement

HSOM = les items concernant le vécu professionnel hors de la classe

CSOM = le vécu dans la classe, tel qu'influencé par le milieu

ESOM = le vécu hors de la classe, tel qu'influencé par le milieu

PSOM = perception d'être une/un professionnel/le

DF1 et DF2 = indices de différences de perception entre les groupes

X = différence significative au seuil de 0,05

Plus il sort de la classe et plus le milieu joue un rôle dans le vécu enseignant, moins le personnel enseignant se positionne positivement par rapport à la direction qui, elle, à l'inverse, se positionne plus positivement à l'extérieur de la classe et dans les situations où

elle peut et doit exercer une influence comme milieu. Chacun se perçoit plus positivement où est son emprise.

La section C (l'enseignante et l'enseignant dans la classe selon l'influence du milieu) représente un intérêt particulier dans cette recherche puisque le personnel enseignant et la direction sont plutôt d'accord sur la façon dont le milieu favorise le vécu professionnel dans la classe. Toutefois, la direction n'a pratiquement pas bougé sur sa perception qu'elle avait sur le vécu enseignant dans la classe. Les enseignantes et les enseignants se sont rapprochés de la perception de la direction dans cette section. Ils sont même moins positifs que la direction. Il y a dégradation dans la perception du personnel enseignant.

Dans la section P, nous voulions mesurer jusqu'à quel point le personnel enseignant s'approprie le concept de professionnalisme en rapport avec les différents groupes qui interviennent dans le milieu scolaire. Puis, nous voulions comparer cette perception avec celle de la direction sur le professionnalisme du personnel enseignant. Le test t sur la somme des questions de cette section ne montre pas de différence significative. Toutefois, le personnel enseignant a tendance à se percevoir un peu plus positivement que la direction face à ce concept de professionnalisme.

La somme des sections du questionnaire permet de comparer globalement la perception des deux groupes. Allons plus loin, en calculant deux indices. Le premier indice consiste à trouver la différence entre la perception du vécu à l'intérieur de la classe (la section VSOM) moins la modulation du milieu, c'est-à-dire l'influence qu'a le milieu sur cette perception (la section CSOM) pour chacun des groupes. Ceci permet de mesurer, en quelque sorte, l'attente non-réalisée du groupe en question. Il y a une différence significative entre les deux groupes.

Le personnel enseignant a une perception plus négative parce qu'il est plus près de son vécu dans la classe. Les questions concernant les caractéristiques pédagogiques tels les apprentissages, la relation éducative et la mise en oeuvre de sa compétence et de son expertise, démontrent que c'est ce quotidien dans la classe qui explique une différence significative chez le personnel enseignant. La direction a une tendance naturelle à se sentir responsable de l'ensemble du milieu. Conséquemment, elle a tendance à percevoir l'influence du milieu sur la classe de façon plus positive. Les attentes sont donc plus grandes chez le personnel enseignant.

Le deuxième indice, basé sur la perception du personnel enseignant à l'extérieur de la classe moins la modulation par le milieu, indique aussi une différence significative entre les deux groupes. Nous obtenons un indice dont l'écart est quelque peu moindre tout

en donnant, ici aussi, une image plus positive en faveur de la direction qui veut et qui croit assumer ses responsabilités de façon positive comme responsable du milieu.

L'ensemble des résultats indique une certaine convergence de perception pour les deux groupes. Ce n'est donc pas une situation de "guerre ouverte". Par contre, nous constatons que la somme des items pour trois sections indique une certaine divergence de point de vue. Il est fort probable que plusieurs petites divergences, dans leur somme totale, conduisent à ces différences significatives statistiquement. Nous reconnaissons, dans cette situation, une ambiguïté du vécu du personnel enseignant où, dans la réalité quotidienne, chacun vit ici et là de petites divergences, mais où, au total de la semaine et de l'année scolaire, ces petites divergences s'accumulent pour créer des fossés plus ou moins larges selon chacune des écoles, entre les membres de la direction et le personnel enseignant.

**L'interprétation des résultats : un modèle professionnel, selon la zone de responsabilité et le territoire professionnel**

Les membres de la direction et le personnel enseignant sont les éléments constants du milieu scolaire. Année après année, ils reviennent inlassablement oeuvrer ensemble auprès des élèves. Ce sont ces élèves qui sont leur raison d'être comme professionnels dans l'enseignement. Pourtant, notre recherche démontre que même s'ils perçoivent le vécu professionnel enseignant de façon semblable, cette perception n'est pas identique.

Il y a certes un territoire ou une zone de responsabilité bien définie chez le personnel enseignant, c'est l'élève et ses besoins. Le personnel enseignant s'occupe de la pédagogie. Par contre la direction, responsable du bon fonctionnement de l'école, est, par conséquent, responsable de ce que le personnel enseignant exerce bien ses responsabilités auprès des élèves. C'est là qu'il y a pénétration dans le territoire de l'autre. En plus, le personnel enseignant, voulant mieux répondre aux besoins des élèves, désire se sentir responsable de l'ensemble de la démarche pédagogique et donc des décisions qui interfèrent auprès des élèves. Dès lors, il y a pénétration dans la zone de la direction. De plus, l'analyse de régression multiple a démontré que la variable palier joue un rôle important dans trois des sections du questionnaire : le vécu en dehors de la classe, le vécu dans la classe tel que modulé par le milieu et le vécu en dehors de la classe tel qu'influencé par le milieu. Il y a donc un territoire particulier à considérer selon que l'on est à l'élémentaire ou au secondaire. Le système public ou catholique vient aussi interférer en donnant une teinte particulière aux valeurs éducatives véhiculées dans l'école. Le Tableau V illustre ces composantes.

## Conclusion

La conscience accentuée qu'aurait le corps enseignant des différentes données perceptuelles que nous analysons, pourrait agir comme un dynamisme en devenant un facteur essentiel d'**autonomisation**. Cette autonomie l'amènerait à vouloir prendre des décisions pédagogiques en collégialité. Une de ces décisions seraient de choisir le type de relation avec les différents agents formant le milieu scolaire, dont les directions des écoles. Il y aurait remise en question du soi professionnel à cause du dynamisme régénérateur de la perception de soi, conséquente d'une conscience de plus en plus aiguë de la culture professionnelle. Un accroissement de la responsabilité professionnelle suivrait. **Le professionnalisme ne se transmet pas, il est ce que l'on attend de soi** (Bulletin de la Banque Royale, Vol. 71, no 6, 1990).

## Des pistes de professionnalisation

Cette dynamique ne saurait se développer sans une action démocratique où l'on accorde les mandats de façon concertée et voulue à partir de résolutions régulièrement votées par l'ensemble du personnel, impliquant l'élection des leaders.

Toutefois, il y aurait lieu de conscientiser et de développer personnellement et collectivement cette collégialité professionnelle. Cette démarche met l'emphase sur l'aspect réflexif du travail enseignant, l'interaction entre les acteurs à la base du système éducatif, l'autonomie des équipes enseignantes et les savoirs générés par la pratique réfléchie et collégiale de l'enseignement. Les différents partenaires seront à l'origine d'une analyse sur laquelle on assiéra un projet de gestion participative, collé à la réalité du milieu.

## Références

A.E.F.O., Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens (1990). *La gestion participative. Une vision du fonctionnement de l'école.* Ottawa.

**TABLEAU II**

**DESCRIPTION DES RÉPONDANT(E)S**

| | Questionnaires reçus | | envoyés | | Échantillon reçu sur population | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Nb. | % | Nb. | % r/e | Nb. | % r/p |
| enseignant/enseignante... | 443 | 76.6 | 800 | 55.3 | 6277 | 7.0 |
| directeur/directrice..... | 135 | 23.4 | 200 | 67.5 | 336 | 40.0 |
| total..... | 578 | 100 | 1000 | 57.8 | 6613 | 8.7 |

**TABLEAU III**

**MODÈLE D'OPÉRATIONNALISATION DE LA GESTION PARTICIPATIVE**

**Postulat :**

Chaque membre de la profession a une formation et une expérience qui l'habilitent à apporter une contribution significative au fonctionnement d'une école.

**Décision cohérente :**

La mise en oeuvre d'un modèle de gestion participative s'appuie sur:

- des connaissances administratives
- l'autonomie du personnel

**Conséquence :**

L'opérationnalisation du professionnalisme favorise plus d'engagement, plus de satisfaction et plus de succès

**But ultime :**

L'essentiel est de promouvoir le meilleur fonctionnement de l'école, une meilleure qualité de vie et un meilleur apprentissage.

(A.E.F.O., 1990 : 3 à 6)

**TABLEAU IV**

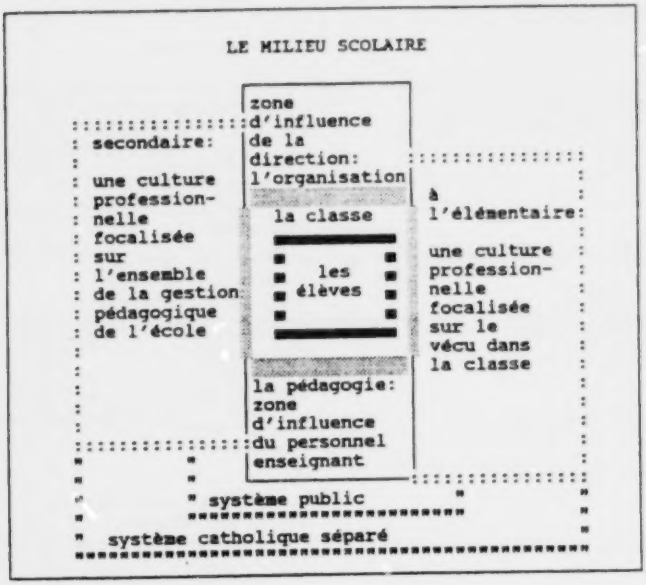
**SYNTHÈSE D'UN MODÈLE DU VÉCU PROFESSIONNEL ENSEIGNANT**

**Territoire d'exercice de la profession** — **dans la classe** / **hors de la classe**

| DIMENSIONS RELIÉES AU VÉCU PROFESSIONNEL | CARACTÉRISTIQUES DE CES DIMENSIONS |
|---|---|
| pédagogie | savoirs enseignants<br>pratique réflexive<br>capacité décisionnelle<br>pédagogique |
| implication personnelle et professionnelle | autonomie personnelle<br>implication personnelle<br>et relation éducative |
| rapport maître-élèves | progrès des élèves<br>apprentissage<br>motivation<br>respect des élèves |
| relation avec les collègues et la direction | style de relation<br>partenariat |
| implication dans le milieu | environnement scolaire<br>investissement dans le milieu<br>relations avec les parents |
| conditions de travail et d'emploi | bonnes conditions de travail<br>bonnes conditions d'emploi<br>code d'éthique |
| représentation du concept de professionnalisme | par soi-même<br>par ses collègues<br>par l'adminisatration<br>par les parents<br>par l'association<br>par la société |

## TABLEAU V

### L'INTERPRÉTATION DES ZONES D'INFLUENCE ET DE RESPONSABILITÉ DU PERSONNEL ENSEIGNANT ET DE LA DIRECTION




= la zone grise où les deux parties se rejoignent et où il doit y avoir entente sur le comment, le quand, le pourquoi de leurs interventions. C'est là que s'exerce la collégialité et qu'elle prend son sens.

:::= la teinte particulière apportée par le palier élémentaire et secondaire.

"""= la teinte particulière donnée par le système catholique séparé et par le système public.

# LA SUPERVISION PÉDAGOGIQUE INTÉGRÉE AU PROJET ÉDUCATIF[1]

Jean-Claude ROUSSEAU
École Notre-Dame

## Introduction

Lors des États généraux sur la qualité de l'éducation qui ont eu lieu à Montréal du 2 avril au 5 avril 1986, les participants à l'atelier de travail sur la "supervision pédagogique et qualité de l'éducation" s'étonnaient "que la supervision pédagogique dans les écoles en soit encore au stade des préliminaires plutôt qu'à celui de l'application" (Les Actes des États généraux sur la qualité de l'éducation, 1986). Sept ans plus tard, la situation n'a guère évolué. Dans notre milieu, la Rive-Sud de Montréal, peu d'écoles ont accepté le principe de la supervision pédagogique et l'exercice de l'une ou l'autre des théories s'y rattachant.

Plusieurs facteurs peuvent expliquer un tel état de choses. Le plus important, à notre avis, c'est la réticence des partenaires de l'évaluation de l'enseignement à s'engager dans une telle démarche.

La conception même de la supervision pédagogique varie d'un interlocuteur à l'autre. D'aucuns l'associent à l'évaluation du personnel enseignant, d'autres à une mesure d'aide et de soutien à l'enseignant et d'autres à une mesure de contrôle de l'enseignement.

La Centrale des enseignants et des enseignantes du Québec (C.E.Q.) associe la supervision pédagogique à l'évaluation des enseignants, ce qu'elle a toujours rejeté compte tenu du respect que l'on doit au caractère "professionnel" de la fonction d'enseignant et du caractère "arbitraire" qui entache tout acte d'évaluation.

La Fédération des commissions scolaires du Québec (F.C.S.Q.) associe la supervision pédagogique à l'évaluation de l'enseignement, dans ses méthodes et dans ses programmes. Elle considère que si la supervision pédagogique en arrive à des résultats pouvant rejoindre la qualité de l'acte éducatif et la personne de celui qui le dispense, ces

---

[1] Le genre masculin est parfois utilisé seul pour désigner les deux genres, à la seule fin de ne pas alourdir le texte.

résultats ne doivent permettre qu'à définir des mesures d'aide et de soutien et non des mesures punitives et coercitives.

Le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) favorise la pratique de la supervision pédagogique impliquant les partenaires concernés, enseignants, directeurs d'école, conseillers pédagogiques, dans l'élaboration et la réalisation de toutes les étapes de la supervision. Le MEQ met à la disposition des instances locales un certain nombre d'instruments de travail se rapportant à l'exercice de la supervision pédagogique.

Au niveau de l'école, le conflit existant entre la C.E.Q. et la F.C.S.Q. fait en sorte que la supervision pédagogique n'a pas une place prépondérante dans les fonctions respectives des directeurs d'école et des enseignants. La partie patronale, les directeurs d'école, n'ose exercer un leadership dans ce domaine par crainte des représailles de la partie syndicale, les enseignants.

L'entente entre la partie patronale et la partie syndicale sur ce point, lequel comme tout autre point en éducation doit être analysé selon la grille des relations patronales-syndicales, ce que l'on ignore souvent, n'est pas à la veille de se concrétiser.

D'ailleurs, les trois parties concernées, C.E.Q., F.C.S.Q. et MEQ, ont-elles déjà manifesté une volonté ferme d'évaluer la qualité de l'éducation ? C'est ce qui explique que ce sont les journalistes qui procèdent à l'évaluation des institutions d'enseignement et qui se prononcent sur la qualité des services éducatifs. Pouvons-nous le leur reprocher, alors que ceux à qui revient cette mission se récusent.

**Deux idéologies - deux stratégies**

Si la conception de la supervision pédagogique diffère d'un interlocuteur à l'autre, les idéologies s'y rattachant diffèrent également. Certains considèrent la supervision pédagogique au service de l'institution, d'autres la considèrent au service de la personne.

Les tenants de la première idéologie sont associés à l'idéologie mécaniste alors que les tenants de la deuxième idéologie sont associés à l'idéologie humaniste.

C'est ce qui explique les deux tendances majeures dans la pratique de la supervision pédagogique.

La première tendance, identifiée à l'École nationale d'administration publique (ENAP), en est une basée sur l'imposition et l'obligation de procéder à la supervision pédagogique, quelles que soient les réticences du milieu. La formation est donnée aux seuls administrateurs qui ont d'ailleurs reçu le mandat de leur commission scolaire de procéder à l'évaluation de l'enseignement, sans plus.

La deuxième tendance, identifiée à un spécialiste de l'animation pédagogique qui a pour nom Claude Paquette, en est une basée sur l'acceptation, la collaboration et l'implication volontaire des personnes concernées.

Personnellement, nous préconisons cette deuxième approche qui assure l'adhésion des participants à toutes les étapes de la supervision pédagogique y compris l'adhésion au perfectionnement jugé nécessaire qui pourrait s'en suivre.

**L'expérience de l'école Notre-Dame**

À l'école Notre-Dame de Longueuil, nous avons réalisé la supervision pédagogique au regard du projet éducatif.

Il était important, pour nous, de donner un caractère "objectif" à l'évaluation de notre enseignement et d'y impliquer tous les intervenants.

Aussi, avons-nous commencé par élaborer notre projet éducatif, précisant nos orientations, nos objectifs et les moyens pour les atteindre.

Tout le personnel a été appelé à collaborer à la rédaction du projet éducatif et c'est à l'unanimité qu'ils l'ont approuvé.

Ayant souscrit aux éléments de base de notre action éducative, nous avons éprouvé le besoin de nous situer collectivement face à ces éléments, d'évaluer le chemin parcouru et le chemin à parcourir pour les traduire dans la réalité de tous les jours.

Nous avons fait appel à une ressource extérieure à l'équipe, pour ce faire. L'intervention de cette personne, spécialisée en animation de groupe, nous a permis d'identifier nos points forts et nos points faibles et de déterminer les mesures à prendre pour améliorer nos services éducatifs.

Ces points à améliorer collectivement ont fait l'objet d'un retour périodique, en terme d'évaluation, lors des journées pédagogiques réparties au cours de l'année.

Nous nous sommes rendus compte, à brève échéance, des disparités individuelles dans la réalisation de notre plan d'action commun. Aussi, en sommes-nous venus à la nécessité de procéder à une évaluation personnalisée sur un certain nombre de facteurs plus ou moins maîtrisés de notre action éducative.

La première phase de cette évaluation personnelle a consisté en une autoévaluation à l'aide d'un questionnaire précis sur les attitudes, les comportements et les moyens adoptés pour transmettre les connaissances.

Cette première phase a été suivie d'une deuxième phase qui a consisté en une cueillette de données tirées des observations faites par le directeur et transmises à l'enseignant.

Au cours d'une troisième phase, un plan d'action a été élaboré pour améliorer les points faibles. Ce plan d'action pouvait comprendre un perfectionnement, comme par exemple, sur les moyens d'évaluer son enseignement.

Assurés de la confidentialité des résultats de cette démarche, les enseignants ont accepté de plein gré d'y collaborer. Ils ont, par ailleurs, beaucoup apprécié les rencontres d'évaluation et le soutien qui leur a été apporté par la suite.

Exercée de cette façon, la supervision pédagogique a été un succès à la fois collectif et individuel.

**La pratique et la théorie**

L'approche pragmatique de la supervision pédagogique réalisée à l'école Notre-Dame, gagnerait à cette étape-ci à s'alimenter de données théoriques constituant les assises d'une supervision plus systématique, partant, plus efficace.

Jeanne Maheux-Martin, professeure au Centre d'études universitaires dans l'Ouest québécois, expose la problématique de la supervision pédagogique dans un article intitulé : "L'évaluation de l'enseignement: recherche d'une cohérence pour le projet éducatif", paru dans la *Revue des sciences de l'éducation*.

Elle y démontre l'importance de rattacher la supervision pédagogique au projet éducatif pour lui donner une base objective, mais surtout elle y expose les diverses théories concernant la supervision pédagogique. Ces théories se traduisent par des stratégies rigoureuses et encadrantes, aux résultats quantitativement indéniables.

Le professeur Bernard Lefebvre de l'UQAM, dans un texte intitulé : "Mise en situation innovante par la supervision pédagogique", établit des liens entre la supervision pédagogique et le projet éducatif. Il souligne l'importance de l'implication des enseignants à toutes les étapes du processus de la supervision qu'il distingue ainsi : la préparation, l'observation, l'analyse, l'interprétation des données et le perfectionnement.

Dans le climat actuel de non-directivité, il insiste sur la nécessité d'établir des liens basés sur la confiance totale des partenaires entre eux. Ce n'est qu'à cette condition que la supervision pédagogique sera perçue comme une mesure d'aide et de soutien, et non comme une mesure administrative. Le directeur de l'école remplira un rôle "d'animateur pédagogique" et non de "superviseur pédagogique".

La distinction entre les deux appellations s'impose. Car quelles que soient les précautions de langage, le terme "supervision" fait image de relations dominant-dominé; supérieur-inférieur, administrateur-administré. Alors que le terme "animation" réfère plus aux dimensions humaines de l'évaluation.

C'est en distinguant ces deux termes que nous avons travaillé en collaboration avec le professeur Lefebvre à l'élaboration d'un questionnaire d'enquête sur l'exercice de la supervision pédagogique.

**Quelques résulats d'une enquête (juin 1993)**

Le questionnaire d'enquête a porté sur deux volets : la supervision pédagogique et l'animation pédagogique. Il avait comme objectif de connaître les attitudes des enseignants au regard de ces deux formes d'évaluation de l'enseignement : l'une décidée par l'autorité, la supervision, l'autre voulue et souhaitée par la personne concernée et réalisée en partenariat, l'animation pédagogique.

Il s'agissait donc de savoir s'il existait dans leur école l'une ou l'autre de ses formes d'évaluation, dans quelle mesure elle répondait à leurs besoins personnels et quels en étaient les résultats.

Les circonstances n'ont pas permis de recevoir plus de cent questionnaires dûment remplis. Il demeure que les résultats obtenus sont significatifs et permettront, après une analyse exhaustive, de tirer des conclusions valables.

Nous nous permettons quelques observations générales qu'une première lecture des résultats nous permet de tirer.

Le tiers des répondants confirme l'exercice de la supervision pédagogique dans leur école. Cette supervision a été décrétée par les autorités scolaires et réalisée par le directeur de l'école, dans la plupart des cas. Les répondants, en majorité, soutiennent que la supervision pédagogique répond à leurs besoins et a amélioré l'enseignement dans leur école.

Concernant le volet de l'animation pédagogique, les répondants, en très grande majorité, la disent accessible, qu'elle répond à leurs besoins, qu'elle leur fournit des ressources et, surtout, qu'elle permet d'améliorer leur enseignement.

La majorité des répondants qui connaissent ou ont connu la supervision pédagogique et l'animation pédagogique préfèrent de beaucoup cette dernière.

De ces quelques résultats sommaires, nous pouvons prétendre que les enseignants, en majorité, souhaitent obtenir de l'aide et du soutien dans l'exercice de leur profession.

**Conclusion**

Les tenants de la supervision pédagogique auraient tout intérêt à modifier d'abord leur vocabulaire et ensuite leurs attitudes afin que leur action ne heurte de front les préjugés envers toute forme d'évaluation.

L'arbitraire demeure la grande hantise des enseignants qui ne refusent cependant pas d'emblée l'intervention pédagogique, dans la mesure où cette intervention garde tout son caractère d'objectivité. Rien de mieux alors que de procéder à la "supervision" pédagogique par la voie des objectifs contenus dans le projet éducatif de l'école.

# LES FONDEMENTS DE LA FORMATION DES MAÎTRES

# LA SUPERVISION PÉDAGOGIQUE INTÉGRÉE AU PROJET ÉDUCATIF[1]

Jean-Claude ROUSSEAU
École Notre-Dame

## Introduction

Lors des États généraux sur la qualité de l'éducation qui ont eu lieu à Montréal du 2 avril au 5 avril 1986, les participants à l'atelier de travail sur la "supervision pédagogique et qualité de l'éducation" s'étonnaient "que la supervision pédagogique dans les écoles en soit encore au stade des préliminaires plutôt qu'à celui de l'application" (Les Actes des États généraux sur la qualité de l'éducation, 1986). Sept ans plus tard, la situation n'a guère évolué. Dans notre milieu, la Rive-Sud de Montréal, peu d'écoles ont accepté le principe de la supervision pédagogique et l'exercice de l'une ou l'autre des théories s'y rattachant.

Plusieurs facteurs peuvent expliquer un tel état de choses. Le plus important, à notre avis, c'est la réticence des partenaires de l'évaluation de l'enseignement à s'engager dans une telle démarche.

La conception même de la supervision pédagogique varie d'un interlocuteur à l'autre. D'aucuns l'associent à l'évaluation du personnel enseignant, d'autres à une mesure d'aide et de soutien à l'enseignant et d'autres à une mesure de contrôle de l'enseignement.

La Centrale des enseignants et des enseignantes du Québec (C.E.Q.) associe la supervision pédagogique à l'évaluation des enseignants, ce qu'elle a toujours rejeté compte tenu du respect que l'on doit au caractère "professionnel" de la fonction d'enseignant et du caractère "arbitraire" qui entache tout acte d'évaluation.

La Fédération des commissions scolaires du Québec (F.C.S.Q.) associe la supervision pédagogique à l'évaluation de l'enseignement, dans ses méthodes et dans ses programmes. Elle considère que si la supervision pédagogique en arrive à des résultats pouvant rejoindre la qualité de l'acte éducatif et la personne de celui qui le dispense, ces

---

[1] Le genre masculin est parfois utilisé seul pour désigner les deux genres, à la seule fin de ne pas alourdir le texte.

résultats ne doivent permettre qu'à définir des mesures d'aide et de soutien et non des mesures punitives et coercitives.

Le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) favorise la pratique de la supervision pédagogique impliquant les partenaires concernés, enseignants, directeurs d'école, conseillers pédagogiques, dans l'élaboration et la réalisation de toutes les étapes de la supervision. Le MEQ met à la disposition des instances locales un certain nombre d'instruments de travail se rapportant à l'exercice de la supervision pédagogique.

Au niveau de l'école, le conflit existant entre la C.E.Q. et la F.C.S.Q. fait en sorte que la supervision pédagogique n'a pas une place prépondérante dans les fonctions respectives des directeurs d'école et des enseignants. La partie patronale, les directeurs d'école, n'ose exercer un leadership dans ce domaine par crainte des représailles de la partie syndicale, les enseignants.

L'entente entre la partie patronale et la partie syndicale sur ce point, lequel comme tout autre point en éducation doit être analysé selon la grille des relations patronales-syndicales, ce que l'on ignore souvent, n'est pas à la veille de se concrétiser.

D'ailleurs, les trois parties concernées, C.E.Q., F.C.S.Q. et MEQ, ont-elles déjà manifesté une volonté ferme d'évaluer la qualité de l'éducation ? C'est ce qui explique que ce sont les journalistes qui procèdent à l'évaluation des institutions d'enseignement et qui se prononcent sur la qualité des services éducatifs. Pouvons-nous le leur reprocher, alors que ceux à qui revient cette mission se récusent.

**Deux idéologies - deux stratégies**

Si la conception de la supervision pédagogique diffère d'un interlocuteur à l'autre, les idéologies s'y rattachant diffèrent également. Certains considèrent la supervision pédagogique au service de l'institution, d'autres la considèrent au service de la personne.

Les tenants de la première idéologie sont associés à l'idéologie mécaniste alors que les tenants de la deuxième idéologie sont associés à l'idéologie humaniste.

C'est ce qui explique les deux tendances majeures dans la pratique de la supervision pédagogique.

La première tendance, identifiée à l'École nationale d'administration publique (ENAP), en est une basée sur l'imposition et l'obligation de procéder à la supervision pédagogique, quelles que soient les réticences du milieu. La formation est donnée aux seuls administrateurs qui ont d'ailleurs reçu le mandat de leur commission scolaire de procéder à l'évaluation de l'enseignement, sans plus.

La deuxième tendance, identifiée à un spécialiste de l'animation pédagogique qui a pour nom Claude Paquette, en est une basée sur l'acceptation, la collaboration et l'implication volontaire des personnes concernées.

Personnellement, nous préconisons cette deuxième approche qui assure l'adhésion des participants à toutes les étapes de la supervision pédagogique y compris l'adhésion au perfectionnement jugé nécessaire qui pourrait s'en suivre.

**L'expérience de l'école Notre-Dame**

À l'école Notre-Dame de Longueuil, nous avons réalisé la supervision pédagogique au regard du projet éducatif.

Il était important, pour nous, de donner un caractère "objectif" à l'évaluation de notre enseignement et d'y impliquer tous les intervenants.

Aussi, avons-nous commencé par élaborer notre projet éducatif, précisant nos orientations, nos objectifs et les moyens pour les atteindre.

Tout le personnel a été appelé à collaborer à la rédaction du projet éducatif et c'est à l'unanimité qu'ils l'ont approuvé.

Ayant souscrit aux éléments de base de notre action éducative, nous avons éprouvé le besoin de nous situer collectivement face à ces éléments, d'évaluer le chemin parcouru et le chemin à parcourir pour les traduire dans la réalité de tous les jours.

Nous avons fait appel à une ressource extérieure à l'équipe, pour ce faire. L'intervention de cette personne, spécialisée en animation de groupe, nous a permis d'identifier nos points forts et nos points faibles et de déterminer les mesures à prendre pour améliorer nos services éducatifs.

Ces points à améliorer collectivement ont fait l'objet d'un retour périodique, en terme d'évaluation, lors des journées pédagogiques réparties au cours de l'année.

Nous nous sommes rendus compte, à brève échéance, des disparités individuelles dans la réalisation de notre plan d'action commun. Aussi, en sommes-nous venus à la nécessité de procéder à une évaluation personnalisée sur un certain nombre de facteurs plus ou moins maîtrisés de notre action éducative.

La première phase de cette évaluation personnelle a consisté en une autoévaluation à l'aide d'un questionnaire précis sur les attitudes, les comportements et les moyens adoptés pour transmettre les connaissances.

Cette première phase a été suivie d'une deuxième phase qui a consisté en une cueillette de données tirées des observations faites par le directeur et transmises à l'enseignant.

Au cours d'une troisième phase, un plan d'action a été élaboré pour améliorer les points faibles. Ce plan d'action pouvait comprendre un perfectionnement, comme par exemple, sur les moyens d'évaluer son enseignement.

Assurés de la confidentialité des résultats de cette démarche, les enseignants ont accepté de plein gré d'y collaborer. Ils ont, par ailleurs, beaucoup apprécié les rencontres d'évaluation et le soutien qui leur a été apporté par la suite.

Exercée de cette façon, la supervision pédagogique a été un succès à la fois collectif et individuel.

**La pratique et la théorie**

L'approche pragmatique de la supervision pédagogique réalisée à l'école Notre-Dame, gagnerait à cette étape-ci à s'alimenter de données théoriques constituant les assises d'une supervision plus systématique, partant, plus efficace.

Jeanne Maheux-Martin, professeure au Centre d'études universitaires dans l'Ouest québécois, expose la problématique de la supervision pédagogique dans un article intitulé : "L'évaluation de l'enseignement: recherche d'une cohérence pour le projet éducatif", paru dans la *Revue des sciences de l'éducation*.

Elle y démontre l'importance de rattacher la supervision pédagogique au projet éducatif pour lui donner une base objective, mais surtout elle y expose les diverses théories concernant la supervision pédagogique. Ces théories se traduisent par des stratégies rigoureuses et encadrantes, aux résultats quantitativement indéniables.

Le professeur Bernard Lefebvre de l'UQAM, dans un texte intitulé : "Mise en situation innovante par la supervision pédagogique", établit des liens entre la supervision pédagogique et le projet éducatif. Il souligne l'importance de l'implication des enseignants à toutes les étapes du processus de la supervision qu'il distingue ainsi : la préparation, l'observation, l'analyse, l'interprétation des données et le perfectionnement.

Dans le climat actuel de non-directivité, il insiste sur la nécessité d'établir des liens basés sur la confiance totale des partenaires entre eux. Ce n'est qu'à cette condition que la supervision pédagogique sera perçue comme une mesure d'aide et de soutien, et non comme une mesure administrative. Le directeur de l'école remplira un rôle "d'animateur pédagogique" et non de "superviseur pédagogique".

La distinction entre les deux appellations s'impose. Car quelles que soient les précautions de langage, le terme "supervision" fait image de relations dominant-dominé; supérieur-inférieur, administrateur-administré. Alors que le terme "animation" réfère plus aux dimensions humaines de l'évaluation.

C'est en distinguant ces deux termes que nous avons travaillé en collaboration avec le professeur Lefebvre à l'élaboration d'un questionnaire d'enquête sur l'exercice de la supervision pédagogique.

**Quelques résulats d'une enquête (juin 1993)**

Le questionnaire d'enquête a porté sur deux volets : la supervision pédagogique et l'animation pédagogique. Il avait comme objectif de connaître les attitudes des enseignants au regard de ces deux formes d'évaluation de l'enseignement : l'une décidée par l'autorité, la supervision, l'autre voulue et souhaitée par la personne concernée et réalisée en partenariat, l'animation pédagogique.

Il s'agissait donc de savoir s'il existait dans leur école l'une ou l'autre de ses formes d'évaluation, dans quelle mesure elle répondait à leurs besoins personnels et quels en étaient les résultats.

Les circonstances n'ont pas permis de recevoir plus de cent questionnaires dûment remplis. Il demeure que les résultats obtenus sont significatifs et permettront, après une analyse exhaustive, de tirer des conclusions valables.

Nous nous permettons quelques observations générales qu'une première lecture des résultats nous permet de tirer.

Le tiers des répondants confirme l'exercice de la supervision pédagogique dans leur école. Cette supervision a été décrétée par les autorités scolaires et réalisée par le directeur de l'école, dans la plupart des cas. Les répondants, en majorité, soutiennent que la supervision pédagogique répond à leurs besoins et a amélioré l'enseignement dans leur école.

Concernant le volet de l'animation pédagogique, les répondants, en très grande majorité, la disent accessible, qu'elle répond à leurs besoins, qu'elle leur fournit des ressources et, surtout, qu'elle permet d'améliorer leur enseignement.

La majorité des répondants qui connaissent ou ont connu la supervision pédagogique et l'animation pédagogique préfèrent de beaucoup cette dernière.

De ces quelques résultats sommaires, nous pouvons prétendre que les enseignants, en majorité, souhaitent obtenir de l'aide et du soutien dans l'exercice de leur profession.

**Conclusion**

Les tenants de la supervision pédagogique auraient tout intérêt à modifier d'abord leur vocabulaire et ensuite leurs attitudes afin que leur action ne heurte de front les préjugés envers toute forme d'évaluation.

L'arbitraire demeure la grande hantise des enseignants qui ne refusent cependant pas d'emblée l'intervention pédagogique, dans la mesure où cette intervention garde tout son caractère d'objectivité. Rien de mieux alors que de procéder à la "supervision" pédagogique par la voie des objectifs contenus dans le projet éducatif de l'école.

# LES FONDEMENTS DE LA FORMATION DES MAÎTRES

# LA FORMATION DES MAÎTRES AU QUÉBEC : LE PASSÉ EST-IL GARANT DE NOTRE AVENIR ?

Thérèse HAMEL
Université Laval

## 1. Le malaise actuel

Actuellement on le sait, la formation des maîtres fait l'objet d'une attention particulière. Une remise en question fondamentale des institutions et du mode de formation figure même à l'agenda des principaux pays industrialisés. Au niveau mondial, les années quatre-vingt ont à cet égard représenté une période importante de discussions sur les virages à prendre pour améliorer la formation des maîtres et la rendre ainsi apte à répondre aux nouveaux besoins de notre système éducatif. Cette période correspond aussi à une réflexion en profondeur sur l'évolution de la profession enseignante, sa situation actuelle ainsi que les nouveaux enjeux auxquels elle aura à répondre dans l'avenir. Ce mouvement touche autant les grands organismes internationaux comme l'OCDE et le Conseil de l'Europe que les paliers gouvernementaux nationaux (aux États-Unis, au Canada) ou encore provinciaux, comme au Québec ou en Ontario. Cette période intense de bilans et prospectives mobilise les responsables immédiats de la formation des maîtres, à savoir les universités et les doyens et doyennes en éducation et les différents comités mandatés à cette fin. En effet, partout, des groupes de travail ainsi que des équipes nombreuses se sont penchés sur cette composante fondamentale de tout système éducatif.

La création récente des Instituts universitaires de formation de maîtres (IUFM) en France et les questionnements actuels sur leur fonctionnement replacent à l'ordre du jour la question du transfert de la formation des maîtres à l'université. Le malaise actuel face à l'avenir de la formation des enseignants et enseignantes et les transformations fort importantes qu'ont connues ce que l'on appelle maintenant le métier ou la profession enseignante obligent à se pencher sur l'évolution des institutions de formation de maîtres dans une perspective diachronique, et ce depuis la Révolution tranquille.

À la fin des années soixante, on le sait, le réseau des écoles normales était démantelé au profit d'une formation des maîtres dispensée à l'université. Or, presque trente ans depuis l'avènement de cette réforme, il semble que l'ampleur des modifications apportées par celle-ci ne soit pas encore mesurée totalement à ce jour. Cet article vise à poser *un regard critique et prospectif sur certaines conséquences du transfert de la formation des*

*maîtres à l'université.* Le point de départ de notre réflexion sur l'avenir de la formation des maîtres partira donc d'un regard rétrospectif sur l'abolition des écoles normales. Non pas pour se complaire dans le passé mais pour en retirer des enseignements de plus d'un quart de siècle de formation des maîtres à l'université. Ne sommes-nous pas à l'étape des bilans dans le secteur de l'éducation[1] ?

**2. Pourquoi abolir les écoles normales ?**

C'est le Rapport Parent qui donne le coup d'envoi de l'abolition des écoles normales en proposant le transfert de toute la formation des maîtres dans le cadre des universités. L'analyse et l'argumentation du Rapport Parent reposent sur une logique de concentration des effectifs et d'une rationalisation de la formation comprise ici dans le sens de limitation du nombre d'institutions aux seules considérées comme essentielles. Elle s'appuie en outre sur une *critique sévère des diverses institutions dispensant la formation*, soit les petites écoles normales de filles et même les écoles universitaires de pédagogie; sur un *désir d'élever le niveau de formation des maîtres*, afin que la formation soit dorénavant de niveau universitaire dans la perspective d'une *revalorisation de la profession enseignante*. Enfin, on estimait que *l'université devait jouer un rôle important dans la recherche en éducation*, entre autres comme lieu d'expérimentation pédagogique de méthodes nouvelles.

**3. Les stratégies déployées par les formateurs de maîtres**

On peut regrouper en quatre catégories les réactions des responsables de la formation des maîtres dans les différentes institutions responsables de ce type d'enseignement à la suite des travaux du Rapport Parent. Il y eut d'abord *l'auto-élimination* qui touchait principalement de petites écoles normales dispersées en régions et tenues par les religieuses enseignantes. La stratégie du *repli ou du sursis* concerne soit de très petites institutions en régions qui refusent de se saborder ou encore quelques écoles normales d'État qui demandent de poursuivre leur formation. On retrouve dans la stratégie du *regroupement* les nombreux consortiums ou marchés communs qui ont été mis sur pied principale-

---

1 Je puiserai les principaux éléments de cette réflexion des résultats d'un volet de recherche qui s'inscrivait dans le cadre d'un projet plus vaste que j'ai dirigé à l'Institut québécois de recherche sur la culture. Ce volet de recherche a reçu l'appui financier du Conseil de recherche en sciences humaines du Canada. En outre, le projet *Histoire de la formation des maîtres au Québec* bénéficiait aussi d'un financement du ministère de l'Éducation et de la Centrale de l'enseignement du Québec, en plus de la part fournie par l'Institut québécois de recherche sur la culture (IQRC). Je veux les remercier ici pour leur appui. Ce volet de recherche a mené à la publication de l'ouvrage de l'auteure intitulé : *Le déracinement des écoles normales. Le transfert de la formation des maîtres à l'université*, Québec, IQRC, 1991, 231 pages.

ment dans les grands centres comme à Montréal et à Québec, ainsi que la stratégie propre à certains scolasticats de Frères. Par ces regroupements, on visait à rassembler les forces vives impliquées en formation des maîtres et surtout à répondre aux besoins de spécialisation dorénavant exigés par le ministère de l'Éducation récemment créé. Enfin, on n'a pas attendu les travaux de la Mission de coordination des institutions de formation de maîtres pour créer certaines des facultés d'éducation comme à Sherbrooke et à l'Université de Montréal. C'est ce que nous appelons la stratégie de *l'intégration avant l'heure.*

**4. Des solutions novatrices oubliées par les artisans de la réforme**

Les quatres stratégies développées lors de la réforme illustrent ce qu'ont effectivement fait les responsables de la formation de maîtres au moment où l'abolition des écoles normales a été proposée officiellement par le Rapport Parent. En plus de ces quatres mouvements, on assiste pendant cette période à une effervescence au niveau des positions relatives à l'avenir de la formation des maîtres. Polarisés autour de l'éventualité du transfert à l'université, plusieurs protagonistes, sans être totalement d'accord avec cette mesure, développent des positions intermédiaires qui ne seront toutefois pas reprises par les artisans de la réforme. Je les examinerai car elles expriment le point de vue d'une catégorie importante de formateurs de maîtres impliqués depuis fort longtemps dans l'univers de la formation des enseignants et enseignantes. Je me centrerai plus particulièrement sur celles qui, en 1993, pourraient nous aider à réfléchir de façon prospective à l'avenir de la formation des maîtres.

Le principal point d'ancrage viendra des récits autobiographiques recueillis auprès de plus de 150 personnes touchées par la réforme qui mena au transfert de la formation des maîtres à l'université. En effet, au moment de la conception de ce projet de recherche, l'idée me vint de donner la parole aux personnes ayant directement été impliquées lors de cette réforme. Je disposais alors d'une chance exceptionnelle d'interroger les témoins immédiats d'une restructuration fondamentale de nos institutions de formation de maîtres. L'occasion semblait unique parce que la plupart des principaux acteurs allaient bientôt devenir trop âgés pour pouvoir exposer leur vision d'une réforme à laquelle ils avaient directement participé, que ce soit comme témoin ou acteur principal[1]. On y retrouve une mosaïque d'interprétations variées des raisons de cette réforme, de ses incidences sur la vie personnelle et professionnelle des répondant-e-s et enfin une relecture de ses effets sur les institutions actuelles. C'est donc à partir de la synthèse de certaines de ces positions trop souvent oubliées que je vous invite à une réflexion sur l'avenir de la formation des maîtres.

1 Au départ séduite par l'approche originale utilisée par Jacques Ozouf dans son ouvrage *Nous les maîtres d'écoles, autobiographies d'instituteurs de la Belle Époque*, Paris, Julliard, 1967, 271 pages, j'étais donc tentée de l'expérimenter au Québec.

À travers le regard de ces personnes, que ce soit à titre de professeurs d'écoles normales intégrés ou non aux universités ou à titre d'universitaires déjà en place au moment du transfert de la formation des maîtres à l'université, quelles perspectives pouvons-nous dessiner pour l'avenir de la formation des maîtres au Québec ? Au moment où l'on se pose de plus en plus de questions sur l'avenir de la formation des maîtres, le regard critique des acteurs et actrices sociaux qui y ont directement été impliqués pourra sans douter guider notre réflexion sur les orientations futures à donner à cette formation.

### *A. Le pari sur les institutions les plus performantes*

On l'a vu, si plusieurs écoles normales décident de s'auto-éliminer, d'autres optent pour une stratégie de regroupement de leurs effectifs en unités plus grandes permettant ainsi de répondre aux besoins créés par une spécialisation accrue des programmes. Brisant avec les anciens cloisonnements selon l'appartenance sexuelle et le statut privé ou public des institutions, on assiste ainsi, à partir du début des années soixante, à l'organisation des *"consortiums"* aussi appelés *"marché commun"*. Plusieurs écoles normales mirent ainsi leurs clientèles et leurs corps professoraux en commun dans le but d'offrir une formation répondant aux critères de spécialisation et d'élévation du niveau de formation. La stratégie du regroupement aura des impacts autant individuels que collectifs, participant à un mouvement de défense de ces institutions éducatives au moment du "lobby" qu'exercera entre autres la Fédération des écoles normales auprès des gestionnaires de la réforme.

Tout comme pour leurs collègues professeurs d'écoles normales, les Frères éducateurs considèrent l'époque de la petite école normale comme étant révolue. À l'instar de leurs homologues laïques, ils envisagent le regroupement des diverses institutions, regroupement qu'ils mettront d'ailleurs sur pied sur leurs propres bases, c'est-à-dire entre religieux, non sans avoir reçu l'aval du Comité catholique du Conseil de l'instruction publique en novembre 1962[1]. Les Frères éducateurs utiliseront d'ailleurs le concept de *Cité collégiale*, considérant la formation des maîtres comme relevant du niveau universitaire, un peu selon le modèle des collèges universitaires anglophones. Dans leur optique, une certaine synergie devait exister entre d'une part, les humanités, la formation des instituteurs, les écoles d'art et encore, les écoles commerciales. Le collège, cette cité collégiale, était vu comme devant favoriser l'éclosion et l'épanouissement d'un milieu formateur favorable à ce que Bourdieu qualifiera plus tard d'"habitus instituteur". Tout en favorisant le regroupement de diverses institutions de formation de maîtres, les Frères éducateurs entendaient préserver une certai-

---

1 C'est ainsi que naquirent le campus Notre Dame-de-Foy à Cap-Rouge et le Scolasticat central à Montréal

ne représentation régionale permettant de desservir les régions éloignées. *Dans cette perspective, le collège universitaire s'avérait selon eux beaucoup plus accessible qu'une faculté universitaire.*

Sans opérer les grands regroupements qu'ont faits les Frères éducateurs, les religieuses participent aux consortiums, collaborant avec d'autres institutions parmi lesquelles on retrouve les écoles normales d'État. Il est toutefois intéressant de constater que quoique se situant dans la même mouvance que les Frères éducateurs, les religieuses enseignantes développeront une argumentation originale, sans doute motivée à la fois par le type de clientèle à laquelle elles s'adressaient et par leur conception de l'éducation des filles. Au chapitre des améliorations souhaitables, elles écrivaient dans leur mémoire au Rapport Parent :

> La plupart de ceux qui ont oeuvré, depuis un demi-siècle, pour le maintien et le progrès des écoles de pédagogie au Canada français, sont unanimes à reconnaître que ce n'est pas en chambardant la formule actuelle des Écoles Normales ni en réduisant plus ou moins arbitrairement leur nombre qu'on améliorera ces institutions. Nous croyons que plusieurs Écoles Normales régionales, pourvues d'un personnel suffisant et bien adaptées au milieu, sont au moins aussi utiles pour la diffusion de l'instruction et de la culture dans notre province, que quelques grandes écoles qui compteraient des professeurs de haute valeur, des installations ultra-modernes et des inscriptions par milliers. Ce n'est pas au moment où l'on songe à décentraliser nombre de services, pour plus d'efficacité, qu'il faut décider de centraliser les écoles de pédagogie[1].

Certaines religieuses préconisaient un regroupement autour de leurs propres institutions. Dans son récit autobiographique, l'une d'elles raconte :

> "Lors d'une rencontre avec le ministre de l'Éducation de l'époque, Monsieur Paul Gérin-Lajoie, les Supérieures majeures des Congrégations enseignantes m'avaient demandé d'exposer mes vues sur la question. Malgré les difficultés de sélection à prévoir, il me semblait qu'on devait conserver les Écoles normales des Grands centres, surtout celles qui avaient progressé. Pour cela, pourquoi les Congrégations religieuses féminines ne regrouperaient-elles pas leurs forces pour continuer la formation des enseignants (au niveau préscolaire et élémentaire) selon une philosophie chrétienne de l'éducation

---

1 *Mémoire de l'Association des religieuses enseignantes du Québec à la Commission royale d'enquête sur l'enseignement*, juin 1962, p. 110.

renouvelée et plus conforme à une saine démocratisation de l'enseignement ?[1]"

Les religieuses enseignantes du Québec ne se réfugiaient nullement dans la préservation du statu quo. Favorables à un certain regroupement des écoles normales et des scolasticats, tout comme les Frères enseignants dans une logique de rationalisation et d'efficacité maintenant acceptée par pratiquement tous, elles entendaient préserver le caractère régional d'implantation des institutions.

***B. Une école adaptée à la situation des institutrices rurales de l'époque***

Sur ce point, leur position différait quelque peu de leurs confrères responsables des scolasticats. En effet, ce sont les religieuses enseignantes qui possédaient le plus d'écoles normales dispersées sur l'ensemble du territoire québécois. Elles étaient donc beaucoup plus sensibles à l'accessibilité de la formation des maîtres en région éloignée, d'autant plus qu'elles ne s'adressaient qu'à une clientèle féminine. Selon l'Association des religieuses enseignantes du Québec (AREQ), le regroupement proposé devait nécessairement respecter les régions même très éloignées des grands centres. Elles justifiaient leur position au moyen de critères à la fois sociologiques, géographiques et financiers. La nécessité de former des "institutrices du pays" pour les régions éloignées, la crainte de l'exode rural, conséquence inévitable de l'hyper-centralisation de la formation, les coûts reliés aux dépenses engendrées par une formation acquise loin du milieu familial et les rigueurs du climat faisaient partie des raisons invoquées pour justifier la préservation du modèle d'implantation des petites écoles normales de filles et de certains scolasticats. Une fraction des religieuses ira même jusqu'à favoriser une stratégie spécifique au milieu rural.

Mon opinion en ce temps-là était qu'en centralisant l'enseignement, on le dépersonnaliserait. Je me souviens aussi avoir craint que les milieux ruraux soient défavorisés quant à la profession d'enseignant. Cette crainte était surtout due au fait que j'enseignais dans des Écoles Normales rurales[2].

Ce sont en particulier les religieuses enseignantes qui avanceront la possibilité de dissocier totalement la formation des maîtres du primaire, qui devait rester entre les mains des écoles normales, de celle des maîtres du secondaire qui aurait pu être confiée à l'université. La réalité ne verra pas la réalisation de ce projet. En fait, les écoles normales rurales

1 Q2 (207). Ce numéro correspond à un code préservant la confidentialité de nos informateurs et informatrices.

2 Q2 (116).

seront rapidement décimées dans le vaste processus de rationalisation des institutions de formation de maîtres

*C. De grandes Écoles professionnelles de hauts niveaux*

J'étais d'accord avec : un regroupement important des écoles normales en 5 ou 6 grands centres de formation de maîtres affiliés aux universités existantes. Autrement dit, je favorisais la création de grandes écoles professionnelles dont la seule préoccupation aurait été la formation des maîtres[1].

S'il est un projet particulièrement chéri par plusieurs formateurs de maîtres, c'est celui *des grandes écoles professionnelles de niveau universitaire*. Cette solution n'a toutefois pas été retenue par les réformateurs. Elle illustre bien que certains responsables de la formation des maîtres avant la réforme des années soixante, auraient privilégié une toute autre stratégie que celle adoptée par les décideurs politiques. Le désir de créer de grandes écoles professionnelles revient d'ailleurs à plusieurs reprises. Les termes employés varient que l'on emploie l'appellation "grandes écoles professionnelles", ou encore "centre pédagogique", *mais l'idée centrale exprimée visait à regrouper la formation des maîtres dans quelques grandes écoles régionales à la limite de niveau universitaire mais relativement autonomes.* Elle sera défendue autant par des laïques que des religieux. Ainsi, l'Institut pédagogique fondé par la Congrégation de Notre Dame se trouvait dans la même situation que quelques autres institutions qui résistaient à l'éventualité de leur disparition imminente et refusaient d'abandonner un champ qu'elles occupaient pour la plupart depuis plusieurs décennies.

Le désir de poursuivre l'oeuvre de formation des maîtres commencée était donc défendu pour des motifs différents *que l'on peut regrouper en deux grandes tendances :* la préservation de la spécificité de la formation des maîtres dispensée en milieu rural, stratégie défendue par de petites écoles normales, ou au contraire le désir de transformer ou de faire reconnaître en institution de niveau supérieur une formation des maîtres déjà existante. La résistance sera de courte durée.

**5. Les craintes du Rapport Parent se sont-elles réalisées ?**

Contrairement à ce que l'on pense, le Rapport Parent n'appuyait pas inconditionnellement le transfert à l'université. Malgré un mouvement de fond visant à la fois la laïcisation et la démocratisation de notre système scolaire ainsi que l'élévation du niveau de formation à l'échelle universitaire, l'université suscitait aussi certaines craintes. Ainsi, tout en

1 Q2 (212).

voulant lui confier la formation des maîtres, les commissaires craignaient certains dangers que risquait d'apporter l'intervention universitaire dans le domaine de la formation des maîtres. Celles-ci sont de trois ordres. D'une part, les autorités de l'époque craignaient que la formation pédagogique soit trop théorique ou encore négligée. Le texte même du Rapport Parent est éloquent sur cette question.

> Confier la formation professionnelle des maîtres aux institutions universitaires ne constitue pas une panacée. Sans doute, on peut espérer que les maîtres en sortiront plus instruits dans la discipline qu'ils doivent enseigner, mais on peut craindre, par contre, que la formation proprement pédagogique, ou bien sera trop théorique, ou bien sera considérée comme négligeable[1].

Sur certains aspects, on estimait que l'université ne serait pas en mesure de combler ou d'apporter les correctifs adéquats. Ainsi, contrairement à la France où, à cette époque, la formation des maîtres du primaire est complètement séparée de celle des professeurs du secondaire, les commissaires préfèrent l'intégration de la formation de ces deux corps d'enseignants dans la même institution. Cette stratégie cherchait du même coup à revaloriser le métier enseignant dans son ensemble tout en évitant un clivage et surtout un isolement trop prononcé des maîtres du primaire. En optant pour cette voie, les rédacteurs du rapport étaient pleinement conscients des dangers qui, à leur avis, menaçaient le caractère de la formation professionnelle dispensée aux futurs maîtres. *L'intégration de toute la formation des maîtres à l'intérieur de l'université risquait, selon le Rapport Parent, de faire en sorte que la formation psychopédagogique et les aspects pratiques de la formation soient négligés au profit des études reliées aux disciplines d'enseignement.* Enfin, l'intégration revêtait à leur avis un autre danger, celui de noyer la formation des maîtres dans un ensemble trop vaste ne permettant pas aux élèves-maîtres de développer leur sentiment d'appartenance et d'identité nécessaire à tout groupe professionnel. *Pour pallier à ces lacunes, on cite le cas d'universités réservant un pavillon spécifique à la formation des maîtres où les étudiants peuvent se retrouver et créer un sentiment d'identité tout en profitant des ressources intellectuelles apportées par la vie universitaire*[2].

### 6. La Révolution tranquille est-elle allée trop loin ?

Derrière l'arbitraire de la diversité des points de vue, il apparaît clairement que certaines solutions proposées par les formateurs de maîtres de l'époque n'ont pas été rete-

---

1 *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, Tome 2, p. 302.

2 *Ibid.*, Tome 2, p. 272.

nues par les décideurs politiques. Une multitude de solutions mitoyennes entre le pur transfert à l'université et le statu quo n'ont pas été finalement choisies. Les expériences novatrices tentées ou seulement projetées arrivent-elles trop tard, ou inversement, certains projets étaient-ils présentés trop tôt, au moment où l'ensemble des intervenant-e-s n'étaient pas prêts à les entendre ? Des réflexions actuelles sur l'avenir de la formation des maîtres semblent le laisser présager. Il ne faut pas oublier que le contexte était à la laïcisation draconienne du système scolaire. On voulait en quelque sorte du passé faire table rase. Finalement, on n'aura que peu tenu compte de certains points de vues émanant de groupes de gens d'expérience, particulièrement dans le cas des formateurs de maîtres impliqués dans les écoles normales qui ont souvent eu le sentiment de ne pas être écoutés, entendus, respectés.

Les formateurs de maîtres avaient été sensibilisés à la situation économique, démographique et scolaire, bien avant que le verdict ne tombe sur leurs institutions. Ils étaient conscients que des changements importants s'imposaient, que l'évolution de la société et la demande accrue en formation scolaire ne pouvaient laisser intact le système de formation des maîtres, même si celui-ci existait depuis plus d'un siècle. *Dans la mesure de leur possibilité et à partir de la place particulière occupée dans l'appareil scolaire, ils amenèrent des solutions qui visaient certes le maintien de leur influence et de leurs institutions, mais aussi qui répondaient en partie aux exigences d'élévation du niveau de formation.*

Leurs réactions collectives dans les mémoires officiels et de façon individuelle dans les récits autobiographiques permettent de saisir l'ampleur des changements qu'ils auraient pu initier si le temps et les idées dominantes avaient été plus attentifs à leur endroit. Certains auraient certes tenté de conserver une partie du modèle antérieur mais une nouvelle configuration de la formation des maîtres aurait vu le jour, s'appuyant sur des institutions mixtes, plus grandes que les écoles normales rurales, et où le niveau de formation aurait graduellement été haussé vers le niveau universitaire. Ces institutions affiliées à l'université auraient aussi gardé une autonomie supérieure et elles auraient surtout formé des institutions cohérentes et structurées où "l'esprit des écoles normales"[1] serait demeuré. Voilà qui était probablement trop pour les réformateurs du système québécois d'éducation qui, de toute façon, n'avaient prévu aucune place, aucun espace pour les écoles normales, mêmes réformées.

---

1 Selon l'expression utilisée dans un récit autobiographique.

*Tout se passe comme si aucune discussion, aucune prise de position, aucune transformation de l'intérieur ne pouvaient empêcher le train de l'abolition des écoles normales de poursuivre sa marche en ne donnant pas aux institutions existantes le temps d'expérimenter jusqu'au bout certaines réformes importantes à leurs yeux et qui d'ailleurs avaient commencé à être mises en oeuvre. Les partisans de la création de centres de formation de maîtres à partir des ressources matérielles et de l'expertise du personnel en place dans les écoles normales auront peu d'influence pour détourner les artisans de la réforme de leur trajectoire, maintenant lancés dans la grande aventure de l'intégration dans les universités. Cette analyse quelque peu différente de celle du Rapport Parent, qui était pourtant loin d'être minoritaire, n'a donc pas prévalu. C'est sur un autre modèle, d'autres conceptions de la formation des maîtres que les réformateurs bâtiront le nouveau système.*

**7. Conclusion**

Les perspectives étaient donc claires pour les artisans de réforme. Certes, l'effritement des bases religieuses expliquent en partie certains choix et permettent facilement de comprendre pourquoi ils n'ont pas acquiescé aux demandes de certaines religieuses qui préféraient conserver une régionalisation plus fine que celle originellement prévue par la création des constituantes de l'Université du Québec. Mais d'autres questions demeurent toujours à ce jour non élucidées. Au milieu des années soixante, il est sûr qu'un virage devait être négocié. A-t-il été trop radical ? Les années d'impatience nous ont-elles laissé un héritage trop lourds à porter ? Après plus de vingt-cinq ans, nous avons atteint une certaine maturité permettant de regarder sans complaisance ce volet de la Révolution tranquille particulièrement important pour nos facultés d'éducation et de tirer éventuellement certaines leçons du passé. C'est du moins ce qu'une approche socio-historique a pu nous apporter.

La fin des années soixante marque une cassure dans l'évolution de cette filière scolaire. L'université, dorénavant responsable de la formation des futurs enseignants, est repartie sur des nouvelles bases, empruntant certes aux écoles de "type" universitaire et à certaines écoles normales publiques et privées, mais ces emprunts semblent avoir été faits, aux yeux de toute une catégorie d'enseignants et d'enseignantes, en donnant l'impression que tout avait été bâti sur de nouvelles orientations. Si la formation des maîtres fait problème aujourd'hui, c'est sans doute que les besoins et orientations ont fondamentalement changé. La société des années quatre-vingt-dix n'est certes pas celle du milieu des années cinquante où fermentaient les réformes que nous avons réalisées à partir des années soixante. Des questions comme la dénatalité, le multiculturalisme à l'école sont certes des

problèmes qui influencent les stratégies reliées au développement de la formation des maîtres et qui n'existaient point, ou pas avec autant d'acuité, il y a vingt ou trente ans. Mais le malaise actuel provient aussi, croyons-nous, d'une autre source, cette fois intrinsèque au système de formation des maîtres.

Si ce secteur est si décrié, c'est peut-être que le point de vue d'une catégorie importante d'individus ayant une longue expérience dans l'univers de la formation des maîtres n'a pas été entendu ou écouté. Plusieurs personnes, nous l'avons vu, ont eu le sentiment d'avoir été bousculées, voire évincées brutalement du secteur de la formation des maîtres. Il est vrai que le processus d'intégration s'est effectué très rapidement. Ce qui semble avoir fait le plus mal, c'est la non prise en compte de l'expérience de tout un corps de formateurs de maîtres qui possédait et revendiquait la reconnaissance de son expertise dans le domaine de la formation des maîtres. Or, ce corps enseignant avait en effet une tradition, une histoire. Étant donné le peu de personnes intégrées dans le nouveau système relativement à leur nombre dans les écoles normales, celles qui auraient pu faire le rapport entre les logiques de pensées différentes n'étaient plus là pour le faire. En effet, une différence semble a priori existée entre la formation donnée à l'école normale et celle de l'université. Mais leurs schèmes de référence sont-ils si différents ?

La période de confrontation entre deux catégories de formateurs de maîtres issus de deux institutions s'achève car les derniers représentants des écoles normales entrés à l'université quitteront bientôt l'univers de la formation des enseignant-e-s. Mais il restera peut-être toujours les partisans de l'enseignement conçu comme un art et les autres qui le considèrent comme science. Et une autre réforme viendra bouleverser encore une fois l'institution ayant acquis la légitimité de la formation des enseignants et enseignantes.

Finalement, il vaut la peine de se demander si les solutions non retenues par les artisans de la réforme auraient pu parer de façon plus satisfaisante aux craintes qu'émettait le Rapport Parent lui-même il y a trente ans ? Les solutions non retenues peuvent-elles nous inspirer pour redonner à la formation des maîtres une impulsion nouvelle qu'elle est en droit d'avoir ?

# SPÉCIALISATION ET INTERDISCIPLINARITÉ
## À propos de la socio-histoire et de la gestion techno-bureaucratique de la recherche

Paul-André TURCOTTE
Université Saint-Paul

Depuis l'accroissement de la spécialisation dans le parcours scolaire et le savoir scientifique, le terme d'interdisciplinarité fait fortune. Ce terme recouvre des acceptions diverses, allant de la jonction, par fusion, des disciplines aux passerelles, ou aux emprunts, entre elles. À des degrés variables, on entend bien faire échec à l'éclatement généré par l'hyperspécialisation, elle-même caractéristique de la complexification du champ de la science, en raison même de son développement. Ces dernières années, la production scientifique s'est alignée encore plus sur celle de l'industrie et de la techno-bureaucratie. La tendance est devenue mouvement, avec son train de contraintes sur les chercheurs. En même temps et non sans conflits, des compositions de la connaissance se sont affirmées, telle la socio-histoire, qui tentent de dessiner leur voie au carrefour des disciplines ou des perspectives, soit à mi-chemin de la fusion et du simple emprunt.

Or, qu'en est-il du fonctionnement cognitif de la socio-histoire et des conditions de sa pratique? La réponse à la question passe par les rapports entre l'interdisciplinarité, l'hyperspécialisation et la gestion bureaucratique. Nous plongeons au coeur d'un débat confiné le plus souvent à des échanges en privé. D'ailleurs, nos propos s'appuient largement sur notre propre expérience de recherche sur le catholicisme québécois, sur des discussions entre collègues et sur des lectures dont on trouvera une sélection dans la bibliographie. Commençons par tracer dans ses grandes lignes le dessein de la sociologie historique.

### 1. Le dessein du sociologue historien

Pour autant qu'il poursuit une intelligence dans la sphère scientifique, le sociologue historien ne tente pas d'établir ce qu'il faut croire, penser ou faire. Ainsi, il pratique une méthode d'objectivation et d'analyse d'un matériau. Si la méthode s'avère relever de la sociologie en premier lieu, elle fait siennes les techniques de la connaissance historique. Quant au matériau, il se compose et de faits et de relations sociales. La description de ces relations sociales dans un déroulement temporel circonscrit à un espace donné se comprend

d'après une théorisation typique des sciences sociales. Autrement dit, la production de l'analyse socio-historique tient et de l'histoire et de la sociologie, selon un jeu que nous présentons du point de vue du sociologue.

Globalement, à la fois comme historien et comme sociologue, le sociologue historien essaie de décrire avec précision, de mettre en ordre et de comparer entre eux des phénomènes humains, en les considérant comme des phénomènes sociaux. Ici, la description des faits, gestes ou paroles, gagne à être explicite, claire et précise. La condition vaut différemment pour le contexte général et la scrutation d'un point à la croisée de courants multiples. De plus, les faits n'ont pas tous la même importance, et certains restent dans l'ombre devant l'impossibilité de faire davantage de lumière en raison de l'information matériellement disponible, des restrictions dans l'accès aux archives, et quoi encore. Le caractère scientifique des recherches circonscrites à un objet historiquement situé ne tient-il pas pour une part à l'ordonnancement des faits ? Le sociologue historien ne considère pas les faits sociaux en eux-mêmes ou pour eux-mêmes, mais en interrelation. D'ailleurs, l'objet spécifique de la sociologie n'est-il pas à proprement parler les relations sociales ? Dans cette perspective, le socio-historien essaie d'expliquer les phénomènes sociaux observés et décrits par d'autres phénomènes de même nature. Par exemple, il peut dégager les fonctions sociales de telle politique gouvernementale ou ecclésiastique. Il s'agit de l'interprétation, où jouent tout particulièrement la comparaison, synchronique ou diachronique, et la référence à un cadre théorique, entendu comme une hypothèse large qui guide la compréhension d'ensemble. La production dont il s'agit considère la sociologie comme une perspective qui a pour creuset l'histoire.

Dans les termes de Michel de Certeau, nous avons affaire à une histoire interprétative ou corrélative et non cumulative ou événementielle. Il ne s'agit pas du simple récit de faits, mais de leur corrélation à l'intérieur d'un cadre de référence. Dans ce cas, la prise en compte du fait ne porte pas sur le texte d'abord mais sur la marge qui, elle, donne signification au texte, à ceci près que le texte et la marge occupent la même page. Même plus, la réalité est dans la marge du texte. Ainsi, le projet des frères éducateurs dans l'enseignement secondaire public, des années 1920 aux années 1960, s'avère au carrefour de la complexité des enjeux, dévoile les aspects occultés du système. Les apparences sont démasquées, les intérêts réels mis à nus, les symboliques et les acteurs sont différenciés, en même temps qu'éclatent l'univocité et l'unidimensionnalité, généralement reçues, de la relation, au double sens de récit et d'interaction sociale. En clair, le texte archivistique renvoie à une réalité située derrière l'écriture circonstanciée et décelable dans les interlignes, les marges, les ratures, les raccourcis ou les non dits, les soulignements rapides et répétitifs. Le chercheur

doit construire l'imaginaire du projet à partir de bribes, car la systématisation fait défaut. Le discours résultant de l'opération sera d'un autre type que celui restreint au directement vérifiable dans le texte.

Le sociologue historien, répétons-le, construit son objet comme sociologue et comme historien tout à la fois. Pour lui, la causalité s'inscrit dans une conceptualisation sociologique, ne s'en tient pas à des rappels du contexte social ou, encore, strictement à l'enchaînement événementiel. La question de la causalité constitue une pierre d'achoppement fréquente entre l'historien et le sociologue : l'un considère les causes d'abord et avant tout, sinon exclusivement, dans leur singularité circonscrite au matériau; l'autre situe la singularité dans un cadre de référence permettant des corrélations sociales-historiques et tout à la fois tissant une interprétation dépassant les particularités d'un dossier. La remarque évoque une question difficile à souhait, à propos de laquelle la discussion continue.

En même temps, nous l'avons évoqué, le socio-historien est aux prises avec des problèmes similaires à ceux de l'historien factuel ou social dans le rapport à son objet. Il serait malvenu de les ignorer, au prix de l'honnêteté du récit événementiel. Qui plus est, non seulement le dossier est-il matériellement historique, mais la conceptualisation tient-elle et de l'histoire et de la sociologie. Le mixte conceptuel signifie que le cadre de référence se compose de concepts opératoires génétiques, à savoir que leur formulation dans les termes d'un processus soutient un examen et synchronique et diachronique d'un phénomène social. En outre, le jeu des rapports entre le dossier historique et la conceptualisation sociologique se pose de façon particulière pour chaque dossier, et plus d'une fois non sans difficultés. N'oublions pas que, pour les héritiers de Max Weber, l'histoire représente un lieu où les hommes construisent leur histoire et où leurs subjectivités s'expriment et se nouent dans l'interaction entre elles. Ce sont justement l'action et l'interaction de ces acteurs que le sociologue historien tente d'objectiver et d'analyser.

## 2. Sociologie et histoire dans le contexte canadien

À notre connaissance, les rapports entre sociologie et histoire en contexte canadien n'ont pas encore donné lieu à des examens un tant soit peu développés. Tout au plus trouve-t-on des signalements ou réflexions rapides. Néanmoins, les études de sociologie historique, ou à la lisière de la socio-histoire et de l'histoire sociale, ne manquent pas. Habituellement, les auteurs soulignent la combinaison méthodologique en introduction de la description analytique, que le cadre de référence soit marxiste, wébérien, fonctionnaliste ou autre. Par delà l'obédience théorique, la production diversifiée pourrait faire l'objet d'une étude critique. Telle n'est pas notre intention toutefois; plutôt, nous explorons ce qui peut

amener un historien à la socio-histoire ou un sociologue à intégrer l'histoire à son parcours intellectuel. Nous nous en tenons à des indications, au confluent de la production francophone et de la production anglophone.

Relevons d'abord le fait, non rare, de collègues sociologues qui se sont tournés vers l'histoire, et qui se disent désormais des sociologues travaillant aussi en histoire, des sociologues historiens (et non l'inverse). Ces collègues oeuvrent, entre autres, dans les études religieuses, les études amérindiennes ou les sciences de l'éducation. D'après leur témoignage, il s'est imposé progressivement de saisir le processus d'un phénomène social et de faire des coupes dans le temps, pour étoffer l'interprétation par la comparaison diachronique. Pour ces chercheurs, l'opération affine la compréhension, comme elle nourrit la distance à l'objet et l'ouvre à des aspects ou horizons moins immédiats. Ces sociologues historiens échangent volontiers des préoccupations communes, ce qui ne signifie pas qu'ils pratiquent un même rapport de la sociologie à l'histoire.

À l'observation, il semble bien que la défense d'une perspective minoritaire devant des pairs suscite des connivences par delà le domaine d'étude. Dans le contexte franco-canadien, elles reposent sur le partage des préoccupations d'identité culturelle ou de compréhension de questions débattues de longue date, tel le lien de l'éducation scolaire à l'économie. De part et d'autre poursuit-on de relativiser des idées reçues et de proposer des avenues qui tout à la fois tiennent compte des particularités historiques et évitent de court-circuiter l'interprétation. Par exemple, l'utilisation de concepts sociologiques cherche à cerner de près un sujet dans sa singularité sociale-historique et à faire échec aux descriptions tronquées par les présupposés idéologiques ou par la prise en compte des seuls faits appuyés sur des documents à caractère officiel. Par ailleurs, la démarche sociologique ne force-t-elle pas le lecteur d'un dossier à assumer le fait marginal ou inattendu, à le questionner et éventuellement à formuler des hypothèses à partir de ce qui apparaît à première vue secondaire ?

Dans les sciences de l'éducation, les remous dans la pédagogie scolaire sont souvent à l'origine de l'intérêt du sociologue pour l'histoire, ou de l'historien pour la sociologie. Aux derniers congrès de l'Association canadienne pour l'étude de l'éducation, les mots de sociologie historique ou de socio-histoire sont revenus fréquemment sur les lèvres de participants. Il paraît nécessaire à certains chercheurs de réinterpréter l'histoire, grâce aux sciences sociales, en vue de mieux saisir les enjeux des questions actuelles. Pendant ce temps, les administrations universitaires continuent de restreindre la sociologie, l'histoire ou la philosophie dans la formation des étudiants en sciences de l'éducation, au profit de l'infor-

matique et des techniques pédagogiques. Soit dit, en passant, les études pastorales ont adopté une ligne pratico-pratique depuis des années : la recherche d'une efficacité immédiate et mesurable s'est imposée comme la voie de solution à la crise de crédibilité de la religion institutionnelle dans la société sécularisée.

Or, que met-on sous le vocable de socio-histoire dans les sciences de l'éducation ou de la religion ? La socio-histoire semble y signifier souvent un flirt de l'histoire sociale avec la sociologie, ou de la sociologie avec l'histoire. Parfois, on a affaire à une étiquette publicitaire. Par exemple, une telle auteure se désigne socio-historienne du seul fait de décrire longuement le contexte socio-politique et culturel dans la biographie d'une fondatrice de congrégation. À côté de l'histoire sociale, des chercheurs, tous domaines confondus, entendent pratiquer une socio-histoire, au sens d'une description analytique dans un cadre sociologique qui en constitue la matrice de compréhension. Il s'agit plus que de s'étendre sur les conditions sociales-historiques ou de faire appel à des concepts et techniques des sciences sociales.

Du côté anglo-canadien, une longue pratique de l'histoire sociale s'inspire des écoles britanniques ou des écoles américaines, dont certaines puisent à la nouvelle histoire des Annales E.S.C.. Cette particularité a pour effet de nourrir des affinités avec la socio-histoire et de conduire à clarifier la distinction entre histoire factuelle, histoire sociale et socio-histoire. La revendication n'échappe pas aux protectionnismes de part et d'autre. Pour ce qui est de la réception des études socio-historiques auprès des historiens, elle passe, à notre connaissance, par la nécessité du sociologue historien de travailler à même les archives et non de s'appuyer sur des documents de seconde main. Cette exigence apparaît comme une condition impérative à un bon nombre d'historiens anglophones. Les collègues francophones se posent-ils ce genre de question ? Quoi qu'il en soit, le contexte général de la recherche au Canada est partagé par les anglophones autant que par les francophones. De plus, l'appartenance aux universités renommées ou anciennes semble avoir autant de contraintes au Canada français qu'au Canada anglais, ce dernier étant aux prises par ailleurs avec la question particulière, peu présente du côté francophone, de son identité propre face à la production américaine.

En clair, la reconnaissance de la socio-histoire en contexte universitaire canadien passe au premier chef par celle de sa méthode : des techniques d'investigation, empruntées surtout à l'histoire, servent à construire un dossier, et la référence à un cadre conceptuel en permet la compréhension ou l'explication causale. Le résultat s'étend de l'histoire comme récit événementiel socialement contextualisé à la socio-histoire proprement dite. Tout

dépend du jeu entre le mode d'investigation d'un terrain, archivistique ou autre, et son rapport à un cadre conceptuel d'allégeance sociologique. Le jeu s'étend de l'emprunt commode d'un concept ou d'un élément de méthode à la théorisation et à l'utilisation de la méthode en son entier.

### 3. Interdisciplinarité et gestion techno-bureaucratique de la recherche

La reconnaissance de la sociologie historique en milieu universitaire est affrontée à la gestion techno-bureaucratique de la recherche, ou des programmes, bien plus qu'au problème de la légitimation scientifique. La question dépasse les conditions de la production socio-historique; elle vise directement la pratique de la recherche interdisciplinaire, notamment quand elle entend innover de quelque façon.

Il est de bon ton, dans le monde universitaire canadien, de parler d'interdisciplinarité. Même que l'interdisciplinarité est devenue un critère majeur de sélection des projets soumis aux organismes de subvention de la recherche. Avec l'objectif d'accaparer le plus de subventions possibles, les administrations universitaires encouragent la création d'équipes capables de formuler des projets accordés aux critères des instances subventionnaires supérieures. Par interdisciplinarité on entend généralement la coopération entre collègues de différentes disciplines. Des colloques vont plus loin que le discours et la pratique des instances bureaucratiques : ils s'emploient à cerner de près les interrelations méthodologiques entre les disciplines et non les seuls rapports fonctionnels ou internes à la production collective.

Si les organismes subventionnaires incitent à présenter des projets de recherche interfacultaires ou interdisciplinaires, ils agréent peu les projets individuels relevant de deux disciplines comme la sociologie historique. La combinaison est tout simplement inclassable dans la liste numérotée des disciplines admissibles, ce qui rend impossible l'inscription dans la liste informatisée. Au mieux, pouvez-vous indiquer une préférence, soit une première discipline et une seconde. Et si votre objet d'étude porte à la fois sur des groupements, l'éducation et la religion, les choses se compliquent davantage : une recherche ne saurait afficher autant de volets.

Il risque fort que votre projet soit soumis à un lecteur considéré a priori comme un expert et qui, par exemple, soit allergique à tout ce qui ne cadre pas exactement dans la perspective de l'histoire factuelle. Voire, il arrive qu'un tel lecteur confesse son ignorance de la sociologie après en avoir critiqué l'utilité pour l'étude de tel objet historique. Dans les recensions d'ouvrages de sociologie historique, tel historien en relèvera l'apport décisif à la connaissance de tel sujet, mais, en même temps, il exprimera son embarras devant les

concepts sociologiques, s'il ne les récuse tout simplement pas. Rares, du moins dans les études religieuses, ceux qui soulignent le lien entre le recours à la conceptualisation sociologique et la scrutation du dossier pour en dégager une lecture renouvelée.

Quant aux sociologues, leur position sur des projets de socio-histoire achoppe sur la formulation du cadre théorique. Il est courant qu'un répondant s'en prenne ouvertement à ce que ce cadre de référence soit formulé dans des termes généraux et qu'il puisse, sous cette forme, servir à l'analyse d'un dossier. Le répondant exige une formulation détaillée et la preuve de son opérationnalité dans les moindres recoins des particularités historiques. De surcroît, l'un ou l'autre réclame l'exposition sûre des conclusions avant analyse. Ces réclamations ne font que s'accorder à la demande des organismes subventionnaires axés sur une conception mécaniste de l'analyse à hypothèses et conclusions avant tout fonctionnalistes. Par rapport à la religion, des idées arrêtées, sinon l'inculture manifeste, se traduisent par le rejet de quelque questionnement qui ne corrobore pas ce qui est communément reçu auprès de milieux universitaires, d'ailleurs particulièrement déphasés dans ce domaine. À quoi s'ajoutent éventuellement les postulats positivistes justifiant le refus de considérer l'imaginaire social, incluant la religion, parce que non directement vérifiable. L'arrière-plan positiviste se fait plus fréquent, et plus subtil à la fois, chez les historiens : chez certains, rappelons-le, seul le directement vérifiable dans les documents et selon une chronologie strictement linéaire s'avère recevable. Cela dit, bon nombre d'évaluateurs de la recherche (recenseurs, répondants ou lecteurs) reconnaissent la pertinence de la perspective socio-historique. Cependant, vu la haute concurrence créée par la multiplication des demandes et la réduction des budgets, une seule prise de position négative suffit à déclasser un projet de recherche.

Pour les organismes centreux de subvention, le modèle de la recherche en sciences sociales a tendance à calquer celui des sciences exactes. Le problème a été soulevé maintes fois au sein du conseil d'administration de la Fédération canadienne des sciences sociales ces dernières années. Moins souvent a-t-il été question de la difficulté d'accorder la recherche bipolaire, ou plurithématique, avec les exigences de la subvention du Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (désormais intégré au Conseil des Arts du Canada). Reconnaît-on qu'il y a problème, mais de là à proposer des solutions, le pas n'a pas encore été franchi. Conséquemment, des chercheurs et des universités, des petites en particulier, continuent de faire valoir leur point de vue, dans l'espoir d'un changement d'orientation prochain. Ce changement risque de se faire attendre, avec la focalisation des intérêts des instances officielles sur le développement technico-scientifique.

Mais des rebondissements sont à prévoir avec l'avancement des jeunes chercheurs en sciences sociales, que leur parcours intellectuel a formé à l'utilisation de diverses méthodes et perspectives, en particulier à l'incorporation de l'histoire aux sciences sociales dans l'analyse. En outre, les débats récents se préoccupent d'arrêter l'éclatement du savoir dû à l'hyperspécialisation et de rehausser la crédibilité sociale des sciences humaines par une production qui en finisse avec ses visions unidimensionnelles, ou à forte charge idéologique, et qui offre plus de champ ou de portée. L'intention fait son chemin dans la reformulation des programmes universitaires et parmi les équipes ou groupes de chercheurs. En revanche, les clivages perdurent dans l'administration de la recherche, qui ne réussit plus à faire entrer dans ses règlements, sans cesse plus tatillons, et encore moins à classifier les nouvelles avenues de la connaissance. Comment classer ce qui, par définition, joue sur deux plans ou plus et selon des articulations variables d'un dossier à l'autre ? On est loin de reconnaître l'existence de la socio-histoire autrement que comme une combinaison de méthodes éventuellement utiles à la compréhension d'un dossier. Particulièrement dans le monde franco-canadien de la production dite savante, les petites universités, dont la mobilité élevée du corps professoral permet l'accueil de jeunes chercheurs, affrontent les grandes ou anciennes institutions dont les traditions bien ancrées servent volontiers à protéger des intérêts établis. Les chasses-gardées sont d'autant plus sévères que le terrain est restreint, comme dans le cas des sciences de la religion.

**4. Recherche normalisée ou recherche indépendante ?**

Comment survit un sociologue historien dans un tel contexte ? Il risque fort de se trouver devant la voie étroite de ne pouvoir compter que sur les moyens internes à son institution, voire sur ses propres ressources financières, pour réaliser des études soigneusement découpées en sous-projets. Entreprendre des recherches d'envergure s'avère relativement difficile. Il doit composer avec les effets de la centralisation des instances subventionnaires et de la petitesse du champ des chercheurs. La survie requiert tout aussi bien d'éviter le discours d'ouverture ou d'harmonie des chasses-gardées et, surtout, d'entretenir des contacts avec des milieux diversifiés afin d'éviter le confinement stérilisant. Encore plus, le sociologue historien se trouve devant cette option : ou produire beaucoup et rapidement pour accroître ses chances de subvention externe (auprès des organismes pour qui le nombre de titres constitue un critère majeur), ou se retirer de la course en se concentrant sur une analyse fine d'un dossier complexe et ainsi viser à des résultats innovateurs. Dans ce cas, c'est risquer de déloger des collègues de leurs assises bien assurées jusque-là, et dès lors tous les coups sont permis sous le couvert de l'anonymat. D'autant que le débat est refusé à l'occasion de colloques ou de congrès où tout le monde se fait complaisant. À la limite, il vaut

mieux ne rien produire d'un tant soit peu original, répéter ou s'en tenir à des questions mineures. La confrontation vient dès le deuxième volume, la publication de la thèse étant encouragée. D'ailleurs, les comptes rendus ou recensions se font souvent d'après le modèle de la thèse doctorale : ce doit être une étude complète sur un sujet inédit et abordé systématiquement.

Avec la bureaucratisation et l'informatisation de la recherche, les conditions de production, nous semble-t-il, méritent maintenant une plus grande attention qu'auparavant. Combien de recherches ont bénéficié d'une incitation administrative à inventer, spécialement autour des années soixante, et qui, aujourd'hui, ne verraient pas le jour ? D'ailleurs, combien de chercheurs ne préfèrent-ils pas consacrer leurs énergies aux entreprises et non à l'université ? Dans le cadre universitaire, la recherche se doit de composer avec les contraintes administratives régissant l'utilisation des ressources et l'éclatement des objets dans un champ scientifique en expansion quantitative. Qui plus est, les administrations comptent des membres qui n'ont pas de doctorat et encore moins l'expérience de la recherche étoffée. Ce "personnel" se montre volontiers tatillon dans l'application des règlements et étroit de vue dans l'évaluation des projets de recherche. Nous sommes devant les perversions de la bureaucratie que sont la conformité au prescrit pour elle-même (souvent contraire au bon sens) et, encore pis, l'expression de l'arbitraire sous le masque de l'objectivité normative.

Dans ce contexte, il n'y a pas à se surprendre de rencontrer de jeunes professeurs ou chercheurs dont l'esprit conformiste a été pétri par l'encadrement techno-bureaucratique. Dans cette ligne, on peut observer une production bien typée : des périodiques, de sociologie ou d'histoire, dont l'écriture a été normalisée au point d'être identique pour chacun des auteurs et dépouillée de quelque originalité digne de ce nom. Paradoxalement, ce sont les revues de culture ou de sciences religieuses qui admettent proprement la discussion et le foisonnement des perspectives. Même que des revues culturelles, ne répondant pas exactement aux normes universitaires, offrent des contenus intellectuellement stimulants. C'est un constat : un comité de lecture, dont les critères correspondent à l'application de règlements ou à la vision d'une "école", ne consent pas aisément au renouvellement de la pensée et de la recherche.

En réaction, un nombre significatif de chercheurs se tournent vers des ressources qui, limitées, ne favorisent pas moins une plus grande création par la reconnaissance réelle de la liberté dans la formulation des critères particuliers à telle recherche. Des socio-historiens comptent parmi ces chercheurs qualifiés d'indépendants, quelle que soit leur insertion institutionnelle. Ne refusent-ils pas de souscrire à ce travail d'intelligence modelé sur

la production industrielle que soutiennent les bureaucraties des universités et des organismes de subvention ? L'option pour la création comporte un coût économique lié à la position institutionnelle ou sociale du chercheur. La question de fond ne concerne-t-elle pas les rapports entre la création et la recherche subventionnée ou dans le cadre universitaire ? Ne sommes-nous pas renvoyés également aux fonctionnements et aux valeurs d'une société ?

**Références**


Allard, Michel et Dauphin, Sylvie (dir.) (1984). *L'apprentissage à la recherche ou par la recherche dans les programmes universitaires de sciences sociales et de formation des enseignants*. Montréal, Les études du laboratoire de didactique en sciences humaines (Université du Québec à Montréal), 212 p. (polytypé).

Boudon, Raymond et Bourricaud, François (1982). "Histoire et sociologie". *Dictionnaire critique de la sociologie*. Paris, Presses Universitaires de France, pp. 279-287.

Bourdieu, Pierre (1976). "Le champ scientifique". *Actes de la recherche en sciences sociales*, no 2-3, 1976, pp. 88-104.

Certeau, Michel de (1975). *L'écriture de l'histoire*. Paris, Gallimard, 538 p.

Colliot-Thélène, Catherine (1990). *Max Weber et l'histoire*. Paris, Presses Universitaires de France, 121 p.

De Bruyne, Paul (1988). *Politique de la connaissance. Analyse des enjeux de la connaissance*. Paris, Editions Universitaires : Bruxelles, De Boeck-Wesmael, 173 p., collection "Ouvertures sociologiques".

Deconchy, Jean-Pierre (1980). *Orthodoxie religieuse et sciences humaines*. La Haye, Paris et New York, Mouton, 339 p.

Dogan, Mattie et Pahre, Robert (1991). "Sociologie historique et histoire sociologique aux États-Unis". *L'Année sociologique*, III-41, pp. 47-65.

Elias, Norbert (1981). *Qu'est-ce que la Sociologie ?* (traduction de Jasmin Hoffmann), s.l.. Pandora/Des Sociétés, 222 p.

Kocka, Jürgen et Peukert, Detlev J.K. (1986). "Max Weber et l'histoire. Derniers développements en République Fédérale d'Allemagne". *Revue de synthèse*, 1-2, janvier-juin, pp. 9-37.

Larivée, Serge (1992). "La science et son péché : la fraude". *Interface*, 13-2, mars-avril, pp. 20-28.

Lévesque, Benoît (1990). "Note critique : L'enseignement secondaire public des Frères Éducateurs (1920-1970). Utopie et modernité". *Studies in Religion. Sciences Religieuses*, 19-4, pp. 471-483.

Limoges, Camille (1992). "Les périodiques scientifiques : peut-on gérer le raz-de-marée ?". *Interface*, mars-avril, pp. 4-5.

Ricoeur, Paul; Greisch, Jean; de Certeau, Michel et Labarrière, Pierre-Jean (1984). *Débat autour du livre de Paul Ricoeur "Temps et récit"*. Paris, Cahiers Recherches-Débats, 31 p.

Séguin, Normand (1991). "Excellence et développement scientifique : le cas des humanités et des sciences sociales". *Interface*, janvier-février, pp. 22-26.

Séguy, Jean (1972). "Histoire, sociologie, théologie". *Archives de Sociologie des Religions*, 34, pp. 133-151.

Skocpol, Theda (dir.) (1984). *Vision and Method in Historical Sociology*. Cambridge, Cambridge University Press, 410 p.

Stern, Bernhard J. (1959). *Historical Sociology*. New York, The Citadel Press, 433 p.

Troeltsch, Ernst (1990). *Religion et histoire. Esquisses philosophiques et théologiques*. (Traduction de Anne-Lise Fink et de Jean-Marc Tetaz). Genève, Labor et Fides, 312 p.

Turcotte, Paul-André (1988). *L'enseignement secondaire public des frères éducateurs (1920-1970). Utopie et modernité*. Montréal, Bellarmin, 220 p.

Weber, Max (1965). *Essais sur la théorie de la science*. Paris, Plon, 537 p.

# POUR UNE SOCIOLOGIE DE L'AUTONOMIE

Pierre ANSART
Université Paris VII - Denis Diderot

La question de l'autonomie pose, pour le sociologue, un problème redoutable et essentiel. Redoutable car on ne peut guère mesurer les conduites d'autonomie et introduire une quantification dans ce domaine; le sociologue doit donc aborder ces problèmes avec prudence et sans prétendre épuiser toutes les dimensions de l'autonomie. Mais la question est centrale et incessamment rencontrée puisque se trouve ainsi reposé le problème fondamental du sujet, de son action, des possibilités pour le sujet d'accéder à la création de ses propres normes et d'agir selon sa propre volonté.

Pour répondre à la question d'une "pédagogie de l'autonomie", pédagogie se déroulant dans le cadre de l'institution scolaire, deux problèmes seraient à soulever, celui de l'autonomie de l'institution et celui de l'autonomie des sujets dans l'institution, deux problèmes interreliés.

On suppose, en prônant une pédagogie de l'autonomie, que les institutions scolaires possèdent, à tout le moins, une certaine marge de liberté par rapport aux contraintes externes et internes autorisant la réalisation de conduites d'autonomisation. On ne voit pas comment serait effective une pédagogie de l'autonomie dans un régime parfaitement totalitaire, où toutes les pratiques et les programmes seraient imposés par un pouvoir extérieur, où toutes les autorités seraient parfaitement hétéronomes. La première tâche du sociologue sera donc d'examiner la question de l'autonomie des institutions scolaires.

Sa seconde tâche serait d'examiner les conduites des enseignants et des enseignés (de quelque façon qu'ils soient désignés) pour savoir comment et dans quelle mesure ils parviennent à se déterminer librement, à "se gouverner selon leurs propres lois" pour reprendre la définition du terme Autonomie.

Si nous interrogeons les travaux de sociologie de l'éducation, nous nous trouvons en face de deux traditions ou de deux Écoles opposées, l'une vigoureusement sceptique à l'égard de toute possibilité d'autonomie réelle au sein des institutions scolaires, et l'autre au contraire qui en affirme résolument la possibilité.

La première de ces deux écoles a été illustrée dans sa forme extrême par Pierre Bourdieu dans les années 70[1]. Les arguments développés alors dans l'ouvrage intitulé *La Reproduction* concernent directement la question de l'autonomie.

Ces arguments s'inscrivaient, en fait, dans une longue tradition sociologique soucieuse de découvrir les lois, les déterminismes sociaux qui assurent le fonctionnement et le renouvellement des rapports sociaux, tradition qui a trouvé son prolongement dans le structuralisme qui se donnait pour tâche de découvrir les agencements sociaux, les structures et leur fonctionnement.

Dans cette perspective d'analyse de la reproduction du système social et, particulièrement, des inégalités sociales, il apparaissait que le système d'enseignement, dans l'ensemble de tous ses niveaux, était un élément décisif de la reproduction du système social. Le système d'enseignement, en effet, aurait pour fonction centrale de transmettre la culture officielle, la culture reconnue comme légitime et appropriée par la classe dominante, d'en opérer l'inculcation et, par là, l'élimination des cultures populaires et, par voie de conséquence, les élèves qui en sont porteurs.

Le rapport pédagogique ne serait donc aucunement un rapport à vocation libératrice, mais, tout au contraire, un rapport de force, l'imposition aux élèves ou aux étudiants de l'arbitraire culturel. Comme l'affirmait Pierre Bourdieu en définissant le rapport pédagogique : «Toute action pédagogique est objectivement une violence symbolique en tant qu'imposition, par un pouvoir arbitraire, d'un arbitraire culturel[2].

Et Pierre Bourdieu ajoute, dans cet ouvrage, que les pédagogies modernes (méthodes non directives faisant appel au dialogue, à la participation) visant à l'épanouissement de l'élève, ne sont pas essentiellement différentes des méthodes traditionnelles, à cette différence près qu'elles sont plus efficaces et dissimulent mieux les rapports de force fondamentaux[3].

Il est clair, dans cette perspective structuraliste et déterministe, que l'autonomie n'a pas de place dans les systèmes éducatifs et qu'une pédagogie de l'autonomie ne peut qu'être une illusion conforme à l'idéologie des professionnels de l'enseignement.

Cette sociologie déterministe a fait l'objet de nombreuses critiques et, particulièrement, d'une critique radicale de la part de la sociologie individualiste se revendiquant de

---

1 Bourdieu, Pierre et Passeron, Jean-Claude. *La reproduction, éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, Éditions de Minuit, 1970.

2 *Ibid.*, p. 19.

3 *Ibid.*, p. 32.

Max Weber. Pour ces sociologues individualistes, ce serait précisément l'originalité des sciences sociales que de prendre en compte la spécificité de l'action individuelle et de considérer, en premier lieu, l'acteur social agissant dans la situation concrète où il se trouve. Le point de départ de l'observation sociologique, répète Raymond Boudon par exemple[1] ne peut être que l'individu particulier ou les individus particuliers, puis les conséquences de leur action.

Dans cette perspective, l'action pédagogique, comme toute action humaine, est faite de choix, de décisions face à un problème à résoudre. L'enseignant est engagé dans une succession de situations et de rapports sociaux, face à des problèmes dont il ne maîtrise pas toutes les données, et il opte pour les solutions qui lui semblent les plus favorables. Et les élèves ou les étudiants ont aussi leur marge de choix et prennent aussi des décisions qui leur semblent les plus favorables. L'hypothèse d'une pédagogie de l'autonomie est donc possible selon une telle conception, mais on ne distingue plus très bien son originalité et ses éventuelles difficultés puisque tous les acteurs du système ont été, par définition, dotés d'une autonomie apparemment souveraine.

Je n'entrerai pas plus avant dans le détail de ces travaux que j'ai certainement schématisés ou même caricaturés pour mieux souligner leurs limites. Prises, en effet, à la lettre, ces hypothèses de départ sont difficilement soutenables et risquent d'occulter la problématique propre d'une pédagogie de l'autonomie.

Les formulations de Pierre Bourdieu (du moins dans cet ouvrage de 1970 qui n'était pas dénué de dimensions pamphlétaires) laissent à penser que l'élève ne fait que subir, se voir imposer un arbitraire culturel et comme si le rapport pédagogique s'épuisait dans ce rapport de force. Ainsi se trouve niée toute la spécificité des apprentissages, gommées les multiples différences des apprentissages techniques, scientifiques ou littéraires, par exemple.

Et, de même, se trouvent supprimées les distances entre les politiques éducatives comme si les mêmes rapports de forces traversaient tous les systèmes éducatifs, que ce soit en régime totalitaire ou en régime démocratique. On trouve dans l'ouvrage de Bernard Lefebvre consacré à l'enseignement au Québec sous l'autorité religieuse[2] de multiples arguments qui font apparaître, même dans une situation fortement autoritaire, une beaucoup plus grande complexité des réactions et des initiatives de chacun.

---

1 Boudon, Raymond. *L'inégalité des chances; la mobilité sociale dans les sociétés industrielles.* Paris, Armand Colin, 1973.

2 Lefebvre, Bernard. *L'école sous la mitre.* Montréal, Éditions Paulines, 1980.

À l'opposé, l'hypothèse individualiste d'une autonomie essentielle des acteurs dans le système éducatif, si elle a le mérite d'ouvrir à une réflexion sur les choix et les décisions (et donc les responsabilités) de chacun, risque de détourner d'une analyse attentive des institutions scolaires et de leurs contraintes spécifiques. Or une particularité essentielle de l'autonomie et de la pédagogie de l'autonomie sera précisément de se dérouler dans un lieu social précis, dans l'institution scolaire ou à partir de cette institution, et il importerait précisément de rendre compte de cette spécificité.

Ces deux paradigmes opposés, du structuralisme et de l'individualisme méthodologique, ont toutefois le mérite de mettre en relief les aspects contradictoires de la pédagogie et ainsi de nous obliger à tenir compte à la fois des contraintes, des contrôles, des déterminismes, et aussi des autonomisations, qu'il s'agisse des institutions scolaires elles-mêmes et des pratiques pédagogiques.

Il n'y a évidemment pas d'autonomie absolue du système éducatif, mais il n'y a pas non plus de dépendance totale, et c'est cette ambiguïté qui va contribuer aux ambiguïtés d'une pédagogie de l'autonomie.

Le système éducatif n'est, certes pas, un empire dans un empire, il n'est pas libre de créer totalement ses propres lois et de s'administrer selon des normes qu'il se serait données. Ce degré de subordination est éminemment variable selon les régimes politiques, mais aucun régime socio-politique n'accorde une indépendance absolue aux institutions éducatives. Au Québec comme en France, et dans les régimes comparables, malgré les proclamations réitérées sur la liberté des enseignements, les pouvoirs publics interviennent financièrement et ont des modalités diverses de pression et d'intervention à ce niveau, mais bien d'autres pressions interviennent, directement ou indirectement : syndicats ouvriers ou patronaux, partis politiques, autorités religieuses, communautés ethniques et, bien entendu, les parents des élèves. Le marché du travail, sans exercer nécessairement un contrôle direct sur les formations, intervient dans les comportements des parents et des enseignants. Et de même l'état des connaissances et leur évolution interviennent, fût-ce avec retard et retranscription, dans les pratiques éducatives.

Cette énumération n'est pas exhaustive et c'est une leçon utile des sociologues structuralistes de nous rappeler que le poids du système social est souvent plus puissant qu'on ne le pense généralement. Les idéologies des enseignants constituent aussi une force diffuse, elles sont d'autant moins explicitées qu'elles sont une condition même du travail quotidien et sont vécues sur le mode de l'évidence.

Mais, aussi loin qu'on mène l'analyse de ces pressions multiples, il reste que le système éducatif ne reçoit pas, de l'extérieur, la totalité de ses normes. La pluralité même des pressions et souvent leurs contradictions, assurent à l'institution une marge de décision, de compétence et de responsabilité.

Quels que soient les regrets des politiciens ou des milieux économiques de ne pouvoir contrôler le système éducatif, et quels que soient les efforts qu'ils déploient pour mieux intervenir sur les structures ou sur les filières de formation, il reste que leurs pressions se trouvent incessamment limitées ou déjouées par les logiques propres aux institutions scolaires.

C'est que le système éducatif a ses spécificités et ses propres finalités qui sont complexes et qui comportent leurs tensions particulières : éduquer mais préparer à la vie active, transmettre les savoirs mais aussi les transformer, les reproduire et les modifier. Le système éducatif a son propre rythme et son propre temps qui est lié aussi aux rythmes vitaux des enfants et des adolescents qui ne sont pas ceux du monde de la production. Il a une singulière division du travail qui ne se retrouve dans aucune autre grande institution sociale. Il doit faire face à des problèmes particuliers qu'aucune autre institution n'a à rencontrer de la même manière.

Contrairement à la thèse qui voudrait gommer toute spécificité et toute autonomie du système éducatif, il faut donc s'interroger sur cette activité permanente de production et de correction des normes qui se déroule, sous des formes très diverses, dans tous les lieux d'enseignement. Parce que le système éducatif n'est pas seulement une structure mais une construction, un "construit social"[1], une organisation vivante qui a ses problèmes particuliers et ses finalités propres, il s'y produit des conflits, des concurrences, des tensions propres, et s'y déploie toute une activité de compromis, de résolution de problèmes multiples, de production de normes nouvelles à travers des processus de concertation et de conflit.

Il y a donc bien une certaine autonomie de l'institution, autonomie relative, peut-on dire, en ce sens qu'elle agit, se gouverne, en partie selon ses propres lois. Autonomie ambiguë ou partielle. Et l'on voit alors combien sont insuffisants les deux réductionnismes dont nous sommes partis : structuraliste et individualiste.

De plus, l'articulation entre les pressions et les décisions - ou entre les déterminismes et les libertés - se fait selon de multiples figures ou, peut-on dire, selon de multiples formes dialectiques. En des cas extrêmes, une université, par exemple, fait front contre une

---

1 Crozier, Michel et Erhard, Friedberg. *L'acteur et le système*. Paris, Éditions du Seuil, 1977.

décision ministérielle et affirme clairement son autonomie. Le plus souvent, les normes internes sont décidées à travers des compromis qui tiennent compte à la fois des pressions et des attentes externes et internes, des possibilités matérielles et scientifiques, des perspectives aussi du futur. Les pressions et les libertés ne cessent de se croiser, de s'opposer ou de se compléter diversement selon les moments et selon les secteurs d'activités, faisant dire aux uns que le système est par trop docile aux pressions et aux autres qu'il y est par trop résistant.

Si nous considérons maintenant la tâche effective du pédagogue, nous serons amenés à des conclusions comparables. L'enseignant, agissant dans une institution qui n'est ni complètement totalitaire ni complètement libérale, est aussi en situation ambiguë. Il a une marge de liberté dans l'effectuation de sa tâche comme on le voit quotidiennement : l'un s'investit passionnément dans sa classe et en fait l'essentiel de ses aspirations, l'autre économise ses affects et y consacre le moins d'efforts possible; l'un ne cesse d'accumuler de nouvelles informations sur sa tâche, l'autre estime qu'il en sait suffisamment; l'un assume sa tâche avec plaisir, l'autre avec agressivité. Et, en cela, les sociologues individualistes n'ont pas tort de montrer les marges de liberté dans l'effectuation des rôles et aussi, les efforts de chacun pour maintenir ses marges de liberté.

Mais que de contrôles et de pressions pèsent sur l'enseignant ! Pressions variables selon les disciplines et selon les niveaux. Le poids des savoirs est plus contraignant dans les enseignements techniques que dans les formations artistiques, en règle générale; le contrôle par les parents est plus présent dans les premières années que dans les dernières, etc. Dans toutes les situations, néanmoins, les contraintes sont multiformes et l'enseignant ne peut qu'en tenir compte pour préserver des marges d'action. Et, pour lui aussi, l'action va surmonter de multiples manières l'antinomie des contraintes et des libertés. L'autonomie relative est, en quelque sorte, une pratique quotidienne.

Ces remarques prennent un sens tout à fait particulier dans l'enseignement. L'enseignant n'est pas seulement en situation d'autonomie relative, mais il est appelé à former, à transmettre des savoirs, des habiletés que l'élève sera ensuite capable d'utiliser et de manifester de façon, peut-on dire, autonome. De quelque façon que l'on conçoive l'enseignement, on prétend faire apprendre des savoirs et des savoir-faire que le plus jeune pourra ensuite reproduire, utiliser, modifier. Apprendre, acquérir une langue étrangère, c'est toujours acquérir des habitudes, des structures qui deviennent inconscientes et qui permettent de s'exprimer dans des relations nouvelles. Et se retrouve, sur un autre plan, la même ambiguïté essentielle des contraintes et des libertés, et le même paradoxe.

L'une des significations que l'on pourrait donner à la formule de Freud disant qu'enseigner est l'une des tâches "impossibles" est sans doute de mettre en évidence ce paradoxe de l'apprentissage. On prétend faire acquérir des savoirs et des savoir-faire pour que l'élève puisse les utiliser ensuite spontanément et utilement. On prétend inculquer les règles du jeu pour qu'il puisse jouer. Mais l'acquisition est lente, difficile et dans une certaine mesure contraignante.

C'est là, en face de cette difficulté essentielle, que la pédagogie de l'autonomie n'est plus simplement un constat, mais un choix, un choix possible dans cette institution à autonomie relative, mais qui reste un choix, chargé de valeurs particulières, de représentations aussi de ce que doit être l'enseignement et de ce que devraient être les conduites de formation. Comme toute grande théorie pédagogique, la pédagogie de l'autonomie fait appel à des valeurs, à des représentations aussi de l'avenir qui ne se déduisent pas entièrement des constats empiriques.

C'est dire que la sociologie ne saurait, en aucune façon, fonder complètement, fournir les fondements théoriques et les justificatifs d'une option pédagogique. C'était le rêve des fondateurs de la sociologie, d'Auguste Comte ou de Durkheim, que la connaissance exacte des phénomènes sociaux puisse servir de fondement rationnel aux pratiques d'enseignement[1]. Les sociologues contemporains sont plus modestes et sont plus enclins à poser des questions, à souligner les complexités, qu'à prétendre définir les normes considérées comme rationnelles.

L'apport de la sociologie à une pédagogie de l'autonomie pourrait être d'attirer l'attention sur les difficultés et sur l'originalité d'une telle pédagogie. Pour continuer les remarques que j'ai proposées sur les rapports complexes entre contrôles et libertés, on pourrait formuler deux questions concernant la pédagogie de l'autonomie, l'une sur la demande sociale d'autonomie, l'autre sur les possibilités de nos institutions d'y répondre. Et dans les deux cas, on peut prévoir qu'il n'y aura pas de réponse simple.

1/ On peut dire qu'il y a, dans le contexte social actuel, une certaine demande faite au système éducatif de préparer davantage les adolescents aux prises de responsabilité, aux changements, qu'à la répétition docile des savoirs acquis. C'est devenu aujourd'hui une vulgate commune que de répéter qu'il est impossible de prévoir ce que seront les métiers dans vingt ans et de quelles connaissances auront alors besoin les étudiants d'aujourd'hui. On en conclut que la formation doit davantage préparer à se libérer de l'acquis qu'à le répéter.

---

1 Durkheim, Émile. *Éducation et sociologie*. Paris, P.U.F., 1985, 5e édition.

Un regard plus froid sur cette demande sociale pourrait fournir matière à réflexion pour une pédagogie de l'autonomie. Car s'il est sans doute exact qu'en certaines circonstances, et dans des situations qui se multiplient, les personnes sont amenées à assumer des responsabilités professionnelles et à modifier leurs comportements, on voit aussi se poursuivre ou se renforcer des pressions pour un surcroît de conformité, un surcroît d'adhésion docile, par exemple, aux finalités de l'entreprise.

La pédagogie de l'autonomie se trouve face à une demande sociale beaucoup plus complexe qu'il peut sembler, où se mêlent, explicitement, la légitimation des autonomies et, implicitement, la réalité des contrôles.

2/ Une seconde question qui pourrait, me semble-t-il, accompagner la réflexion doit nous conduire à nous demander si nos institutions éducatives, dans leur fonctionnement quotidien, sont, toujours et en tout, les mieux faites pour favoriser l'éducation de l'autonomie. Et, là encore, un regard froid sur les fonctionnements institutionnels, sur le poids de nos bureaucraties, sur les formes subtiles d'hétéronomies qui se reconstituent dans leur sein, peut nous aider à prendre conscience des complexités et des difficultés d'une véritable pédagogie de l'autonomie.

En conclusion, puisque l'institution scolaire n'est ni complètement autonome ni complètement hétéronome - et puisque nous n'y sommes ni totalement libres ni totalement dépendants - la pédagogie de l'autonomie a nécessairement une dimension volontariste. Elle fait appel à une certaine représentation de l'homme et à une représentation de ce que doit être l'éducation pour créer les conditions des autonomies individuelles et sociales. En cela, elle doit avoir une certaine dimension utopique; elle doit être une utopie positive régulatrice, aussi lucide que possible, consciente des complexités et de l'urgence des réponses.

C'est l'une des leçons que l'on peut puiser dans les travaux d'André et de Bernard Lefebvre.

# À QUI DE DROIT

André LEFEBVRE
Université de Montréal

***"Rendez à César..."***

Comment vous remercier de l'hommage que vous me rendez, chers amis ? Certes, je ne m'en sens pas tellement digne, mais quelle belle occasion, inespérée, vous me fournissez de reconnaître publiquement la dette que j'ai contractée envers tous ceux-là qui m'ont fait ce que je suis sur le plan professionnel ! J'oserai même vous inviter à vous joindre à moi pour les célébrer, alors que, tant bien que mal, j'essaierai d'appliquer ma pauvre pédagogie de l'histoire, mais recourant à "une méthode prudemment progressive", pour reprendre Marc Bloch. À rebours donc !

**Rendons à mes élèves...**

Ayant écrit deux articles, intitulés, l'un, *Le maître qui est élève*, l'autre, *L'élève qui est maître*, je me dois de commencer par les élèves qui m'ont élevé. À la Faculté, au doctorat, voici d'abord ceux qui m'ont appris que je n'avais pas besoin de connaître les statistiques avancées pour diriger des thèses avec des chiffres : Hélène Boucher, Jean-Claude Dupuis, Pasquale Pucella. Voici ensuite ceux qui m'ont convaincu que je n'avais pas besoin d'être mathématicien pour les diriger dans leurs recherches en didactique des mathématiques : Abderrahim Mikou, Jean-Paul Colette, deux anciens du si émouvant Hector Gravel.

Voici enfin Geneviève Racette, sans la collaboration de qui j'aurais plusieurs articles de moins à mon crédit; sans qui je n'aurais pas cet article de la *Revue canadienne de l'éducation* sur Gisèle Barret, l'une de mes grandes bienfaitrices; sans qui n'aurait pas paru ma communication sur l'approche de la chose muséale chez l'adulte, dans les actes du colloque de 1988 du Groupe franco-québécois de recherche sur la didactique des sciences sociales et humaines, dirigé par mes grands bienfaiteurs Michel Allard et Pierre Ansart, ni mes *Prolégomènes à une didactique muséale en histoire*, dans les actes du colloque *Musée et éducation* de 1985 de mes grands bienfaiteurs Michel Allard et Geneviève Racette. Sans Geneviève Racette, personne n'aurait inventorié les courriers pédagogiques que j'ai dirigés pour mon grand bienfaiteur Marc-Aimé Guérin, de 1969 à 1976. Et je ne parle pas des

hommages nombreux et sentis qu'elle m'a rendus en maints écrits. Et je ne dis pas tout, ni, surtout, le plus important.

Parmi mes étudiants de la Faculté, aux premier et deuxième cycles, je dois mentionner le nom de Gilles Viens qui m'a fait l'honneur de me dédicacer son *Bâtir la nation canadienne*, publié par Marc-Aimé Guérin, ceux de Sylvia Johnson et de ma nièce, Hélène Lefebvre, qui ont prodigué leurs lumières à des élèves de mon cours sur le milieu muséal dans l'enseignement; celui de Denise Pélissier, qui, plusieurs fois, auprès de mes élèves, pallia mon ignorance de l'archivistique; celui de Maurice Caisse, qui, comme collègue aussi, me couva comme il n'est pas possible.

C'est à l'École normale Jacques-Cartier que j'ai d'abord connu Jean-Claude Dupuis et Jean-Paul Collette. Le premier m'a fait l'honneur de me demander une préface pour son *Je réfléchis... près de chez nous*, publié chez Lidec, donc, chez Marc-Aimé Guérin, cependant que c'est avec orgueil qu'à des amis j'ai pu montrer, à Paris, boulevard Saint-Germain, à la devanture d'un libraire, *l'Histoire des mathématiques* publié en France par le second. Et je revois encore, à Jacques-Cartier, René Durocher, qui, tout tremblant, m'enseigna Baudelaire à mon cours de littérature française.

Comme élève à l'École normale Jacques-Cartier, Bruno Deshaies me commanda une conférence, que je repris ensuite à la Société de Pédagogie de Montréal, et, plus tard, au cercle d'A.J.C. qu'il animait, laquelle me fut reprochée par mon maître Maurice Séguin, au moment même où je revenais l'entendre à l'Université, conscient que j'étais devenu, grâce à Pierre Tousignant et à Lionel Guimond, de Jacques-Cartier aussi, de la nécessité pour moi de me recycler en histoire des deux Canadas. Sans Bruno Deshaies, qui, responsable des sciences humaines au ministère de l'Éducation, me les commanda, je n'aurais écrit ni mon commentaire de *l'Orientation nouvelle des sciences humaines à l'élémentaire*, ni mon *Histoire nationale pour l'élève du secondaire*, tous les deux publiés chez Guérin. Comme il était instructif, le bon rire de Claude Touchette, le créateur de l'andragogie au Québec, - le jour où la direction de l'École ayant laissé les professeurs libres de donner congé à leurs élèves - , je laissai mes élèves libres de prendre congé, alors que, comme mû par un ressort, Bruno Deshaies se leva aussitôt, déclarant : "J'ai affaire", plusieurs ayant visiblement le goût d'en faire autant mais sans l'oser.

C'est grâce à Elie Hébert, - on est toujours à l'École normale Jacques-Cartier, - qui m'avait invité à porter la parole devant les enseignants de Valleyfield, dont il présidait l'Association, que j'écrivis le texte qui allait mené à *Histoire et mythologie*, ouvrage publié aussi par Marc-aimé Guérin, mais chez Beauchemin. C'est grâce à Denis Vaugeois, le futur

ministre des Affaires culturelles, que je ne peux m'enorgueillir d'avoir eu comme élève, que je fus président du Comité consultatif d'histoire du ministère de l'Éducation, où je pus passer quelques heures auprès de notre Maurice Séguin. C'est lui qui, en m'invitant à parler de la *Montreal Gazette* à l'époque de la crise de 1837 devant les membres de la Société historique Pierre-Boucher, de Trois-Rivières, qu'il présidait, me permit de me remettre à ma thèse et de l'achever. J'aurais tellement voulu l'avoir pour élève que je le pris pour maître, et rédigeai une préface pour une réédition de son *Union des deux Canadas*, qui ne vit pas le jour. C'est Rock Demers, le producteur de cinéma, qui me fit prendre conscience de l'importance du film didactique grâce à l'inventaire qu'il dressa, étudiant, des ressources disponibles à la cinémathèque de la Ville de Montréal. De Jacques Archambault, je parlerai plus loin quand il sera question de mes collègues de l'École normale Ville-Marie.

À l'École normale Marguerite-de-Lajemmerais, où je ne fis que passer, Denise Caron fut la première lectrice connue de moi d'*Histoire et mythologie*, qu'elle brandit en classe au retour des vacances des Fêtes, la plaquette ayant paru à la toute veille de Noël. J'aurais tant voulu lui en faire don, comme à ma normalienne préférée!

Au Lycée Pierre-Corneille, je connus, comme élève, l'une de mes plus grandes bienfaitrices, Colette Dufresne-Tassé; j'en parle tout de suite.

**Rendons à mes collègues de la Faculté...**

Si je dois beaucoup à mes élèves, puis-je dire toute la dette que j'ai contractée envers mes collègues ? Quel honneur ce fut, pour moi, à la Faculté, que d'être reçu par Abel Gauthier, le directeur de la défunte École normale supérieure, ce petit homme, que, lorsque j'étais étudiant à la Faculté des lettres, je voyais souvent passer sans savoir qui il était, jusqu'à ce qu'un étudiant de la Faculté des sciences, - et avec quel respect ! - me l'identifia. Quel modèle de conscience professionnelle ! Et quelle chaleur dans ses rapports avec ses professeurs, avec ses élèves ! C'est peut-être à cause de cet aimable mathématicien que j'eus des élèves de didactique des mathématiques.

Quelle chance j'ai eue, dès mon arrivée à la Faculté, grâce à un jury de thèse, de connaître le Robert Rumilly de l'histoire de l'éducation au Québec, Louis-Philippe Audet, qui nous a aussi quittés. Quelle confiance en moi il m'a donnée en appuyant ma candidature à la Société Royale du Canada, même si celle-ci fut infructueuse. Et, pensez donc ! c'est sous la direction de Louis-Philippe Audet que mon petit frère est devenu docteur en histoire de l'éducation ! Comment faire mon *Marie-Victorin*, - autant le dire, puisque c'est l'heure des confidences - , j'ai littéralement pillé le sien ?

Sans les ex-vice-doyens Gilles Gagné et André Brassard, sans le vice-doyen Manuel Crespo, je n'aurais sans doute jamais publié à la Faculté. Sans l'ex-vice-doyen André Girard, aurais-je publié, dans la *Revue des sciences de l'éducation*, quelques articles de taille, au moins quant à la longueur ? (J'allais oublier Michel Thérien, l'ex-directeur). Et quels préfaciers j'ai eus en Marcel de Grandpré, pour *À la rencontre de Gisèle Barret*, et en Michel Trahan, alors doyen, pour mon *Marie-Victorin*. Décidément, je suis né sous une bonne étoile pour être passé titulaire en même temps que ce même Marcel de Grandpré, que l'ex-doyen Michel Plourde; c'est même grâce à celui-ci, qui m'en fit membre, si je présidai un temps le Comité des promotions de la Faculté. C'est grâce à l'ex-vice-doyen Louis Sainte-Marie que, pour la seule fois de ma carrière, je fus membre d'un comité du rectorat.

Quelle veine d'avoir eu des directeurs qui m'ont gardé au chaud : Gilles Bibeau, Gisèle Painchaud, Gérard Potvin, Viateur Lemire, Claude Blain, Abel Gauthier ! Sans le doyen Lessard, je n'aurais pas été honoré comme je le suis par vous tous. Et c'est qu'il s'y connaît en matière de somnambules. Sans lui, j'aurais fait de vieux os à la Faculté, l'idée ne semblant jamais devoir me venir d'accrocher mes patins. (C'est vrai que je n'en ai jamais eus, des patins, ni à roulettes ni à glace.) Je lui dois donc une reconnaissance infinie, comme à mon directeur, Gilles Bibeau, qui l'a si bien assisté dans sa tâche.

Si, à la Faculté, grâce à mes directeurs, je me suis trouvé au chaud au Département de didactique, à la Section d'enseignement secondaire et collégial et à l'École normale supérieure, il en est de même à la Section arts et sciences humaines dont je fais partie pour encore un peu de temps, grâce, bien sûr, à Gisèle Barret, mais aussi à Diane Saint-Jacques, à Nancy Lambert et à Michel Coron (j'arrivais à peine à la Faculté que celui-ci s'intéressa à mon *Jeu de la vie* au point de venir, chez moi, en prendre des exemplaires). Bien sûr, ma culture en art dramatique et en arts plastiques leur doit beaucoup, comme je dois à Claude Blain une bonne partie de ma culture en ce qui concerne l'art lyrique. Ah ! visiter une exposition avec Louise Marchand, grâce à qui, deux fois, parce qu'elle est d'Andragogie, je réussis à compléter ma charge de cours, avec, bien sûr, la bénédiction de Jean-Louis Bernard. Comme ont su m'encourager Elca Tarrab et Marcienne Roy !

Marcel Boisvert ? ah bien oui, Marcel ! Sans son talent d'organisateur, je n'aurais même pas pu ouvrir la bouche à ce colloque. Sans lui, que de débuts de journée auraient été mornes ! Et que m'auraient manqué ces délicieuses promenades en ville, souvent silencieuses! Comme la présence de cet ancien des écoles normales, - un des rares anciens avec Pierre Sauriol et Valmont Ouellet, que je salue affectueusement, - m'a réchauffé ! On parla même de nous, - sans malice, pour sûr, - comme de Dupont et Dupont, c'est dire ! Sans son cours sur les écrivains et l'éducation, mon *Marie-Victorin* ne serait pas devenu un

classique prenant ainsi place auprès de Saint-Exupéry, de Fréchette, de Balzac, de Voltaire, de Erasme, de Rabelais ! Sans lui (et Viateur Lemire), je n'aurais probablement jamais accédé à la maîtrise en éducation; sans son appui (et celui de Gérard Potvin), je n'aurais sûrement pas créé, à la maîtrise, le cours sur le milieu muséal dans l'enseignement. Comme je suis heureux d'avoir préfacé sa *Littérature et le jeune Québécois*, même si c'est seulement pour mes oeuvres complètes, puisqu'elle n'a pu paraître dans l'ouvrage ? Quel honneur il m'a fait en m'associant souvent au Programme de perfectionnement des maîtres de français au secondaire, dont il fut le directeur-fondateur ! (Dirai-je que j'ai toujours par devers moi ses deux vade-mecum ?) Moi qui me suis fait une certaine spécialité de me faire valoir aux dépens des autres, vous pensez bien que je n'ai pas manqué de faire l'éloge de Marcel Boisvert à l'occasion de sa candidature au rang de professeur titulaire. Confesserai-je enfin, que, grâce à son optimisme contagieux, j'arrive à la retraite avec, au moins, un petit sourire forcé ?

Quel maître, pour moi, que Colette Dufresne-Tassé ! Sans elle, - que ceux qui ne le savent pas l'apprennent ! - j'aurais probablement terminé ma carrière sans avoir jamais fait de recherche subventionnée. Avec elle et grâce à elle, j'ai été subventionné par le CAFIR, par le FCAR, par le CRSH, pour quelques centaines de milliers de dollars, étant sans doute le seul chercheur au monde à commencer à être subventionné sexagénaire (Gilles Gagné et Alison d'Anglejan ont eu leur mot à dire, bien sûr). Grâce à Colette Dufresne-Tassé, je suis co-responsable du Groupe de recherche sur l'éducation et l'adulte en milieu muséal, j'ai participé à des congrès d'andragogie, j'ai vu mon nom associé au sien dans la *Revue canadienne de l'éducation*, dans une revue française même, et suis co-auteur d'une étude sur l'adulte au musée qui devrait paraître bientôt chez HMH. Sans elle, qui convainquit le comité des publications de la Faculté d'en faire un événement de son vingtième anniversaire, je n'aurais jamais écrit mon *Marie-Victorin*. Le *Jackson Award*, que je partageai avec elle et ses collaborateurs du numéro spécial de la *Revue canadienne d'éducation* sur le musée et l'éducation qu'elle dirigea, est l'un des précieux honneurs que j'ai obtenus au cours de ma carrière. J'allais oublié que c'est elle qui a eu l'idée de ma candidature au Prix de la Banque Royale du Canada, que me décernèrent vingt-six éminents collègues. Comme j'aimerais ressembler un tout petit peu à la flatteuse image qu'elle livra de moi, anonymement, dans le dossier de présentation ! Par deux fois, elle a toléré que, pour me faire un nom, je m'accroche à son étoile, - elle m'y a accroché elle-même tant de fois, on l'a vu, - en commentant son *Opale de feu*, un puissant essai sur l'apprentissage adulte, toujours inédit, hélas !

Si je me suis accroché à Colette Dufresne-Tassé, je me suis cramponné au char de Gisèle Barret. Non seulement j'ai écrit sur elle plusieurs textes, j'ai même eu le culot de publier un livre entier sur elle et sur sa création, l'expression dramatique. Quand je pense qu'elle a poussé l'audace jusqu'à le publier dans sa collection *Recherche en expression !* Tant d'impertinence me valut même d'être invité à présenter son oeuvre à Porto lors du Premier Congrès mondial de Théâtre et Éducation. De plus, dans le numéro thématique de *Repères* "Arts-expression en pédagogie", qu'elle dirigea, elle daigna me faire une place (est-ce parce qu'elle-même, enfant, travailla sur la machine à coudre de sa mère, comme l'un des héros de mon article, qui est moi-même ?).

À la Faculté, comme j'aurais été infirme sans Rollande Sabourin, Margot Barrette et Marie-Paule Rouleau, sans Lorraine Spezakis et Nicole Gaboury, sans Danielle Beaudoin et Lise Gilbert, sans Dominique Chaput, Céline Hirbour et Pierrette Bisson, sans Esther Bensimon et Esther Serour, n'étant jamais arrivé à savoir au juste où l'on en était des règlements universitaires ! Avec ma machine à écrire, allergique à l'ordinateur, qu'aurais-je fait sans Ginette Lambert, Anne-Marie Tourangeau et Louise Tremblay, sans Louise Simard et Lucie Lemieux, sans Marie-Andrée Geoffroy et Madeleine Gauthier ? Que d'instants d'imaginaire et de poésie je dois à Renée Thivierge, sans compter de belles photos de moi, car, poète de l'écriture, celle-ci est aussi poète photographe !. Si, après tant d'années, je suis encore membre du comité de la bibliothèque E.P.C., je le dois à Marielle Durand, la soeur du comédien Luc Durand, tous deux enfants de Donat, professeur de français à l'École normale Jacques-Cartier, auteur dramatique et directeur de troupe, que j'ai beaucoup fréquenté quand ils étaient bambins, passant chez lui des nuits entières à l'entendre poétiser avec les siens (quelle école!). (Je ne dois pas oublier toutefois Arlette Joffe).

**Rendons à mes collègues des écoles normales...**

Mes collègues de l'École normale Ville-Marie, comme ils m'ont été précieux ! C'est parmi mes élèves de la Faculté, même s'il soutint sa thèse à Paris avec Pierre Ansart, je le sais, que Gilbert Vaillancourt, - qui est avec nous, je le sens, - aurait aimé que je le place, et c'est avec raison, car il fut mon plus que maître, même si, dans la dédicace de sa thèse, il a l'amabilité de m'associer à son père comme "le pédagogue, l'ami". Sans s'arrêter à se demander s'il ne mortifiait pas trop cet orgueil que sa plus grande admiratrice me reprocha tant de fois, il n'hésita pas à faire mon éloge lors du colloque sur *L'apprentissage à la recherche ou par la recherche* de Michel Allard, en 1984. De même, sans égard pour ma fausse modestie, il conçut le dossier de présentation de ma candidature au Prix de la Banque Royale du Canada, que je n'obtins pas sans devenir plus humble pour autant.

Que serais-je sans Michel Allard ? Comment aurais-je pu, sans sa collaboration de tous les lundis, pendant des années, au tournant des années soixante-dix, mener à terme mon *Histoire au cours secondaire à partir du monde actuel*, publiée également chez Marc-Aimé Guérin ? Sans lui, je n'aurais fait partie ni du Groupe de recherche sur l'éducation et les musées, ni du Laboratoire de didactique des sciences humaines, ni du Groupe franco-québécois de recherche sur la didactique des sciences sociales et humaines, ni du Groupe de recherche Toronto-Montréal dans l'enseignement de l'histoire, ni du Groupe de recherche en didactique de l'histoire. Sans lui, par conséquent, je n'aurais pas mon nom dans les cahiers de ce dernier groupe, et je n'aurais pas participé aux colloques de ses autres groupes, dont, à peu de frais, j'ai fait partie des comités scientifiques, ni publié dans les actes de ses colloques, dont certains édités en France s'il-vous-plaît. Et vous me voyez, tout seul, obtenir de participer au Congrès de l'*American Educational Research Association* comme membre du symposium de la *Canadian Society for the Study of Education* ?

Sans Michel Allard, je n'aurais probablement jamais eu de subventions de voyage du CRSH pour les colloques parisiens organisés par lui et Pierre Ansart. Sans les conseils de Michel Allard, je n'aurais sûrement pas obtenu la bourse de travail libre du CRSH à l'occasion de mon année sabbatique 1983-1984, un autre de mes précieux honneurs ? Sans Michel Allard, je n'aurais pas fait partie, des années et des années, du comité de promotion du secteur Formation des maîtres de l'UQAM. Sans Michel Allard, je l'avoue, les recensions sur ma production seraient fort peu nombreux, et je n'aurais jamais commis de recensions. Sans Michel Allard, je n'aurais pas co-éditer *L'histoire et son enseignement*, aux Presses de l'Université du Québec, et je n'aurais pas eu l'honneur d'une traduction en portugais avec le même ouvrage. Sans Michel Allard, je n'aurais pas participé à une expérience révolutionnaire de formation des enseignants d'histoire à l'École normale Ville-Marie. Sans lui, qui m'invita à sa soutenance de thèse à Nanterre, je n'aurais pas vécu la parfaite initiation à Paris dont je lui suis redevable.

Sans Michel Allard, je n'aurais pas connu Pierre Ansart, le responsable français du Groupe franco-québécois de recherche sur la didactique des sciences sociales et humaines, à qui je dois aussi l'honneur de faire partie de la Société P.-J. Proudhon, son *Proudhon* m'ayant permis d'avoir une recension dans la *Revue des sciences de l'éducation*. Grâce à lui, j'ai même une place, auprès de Michel Allard et de ce qui compte en sociologie en France, dans le recueil que lui offrirent ses collègues à l'occasion de sa retraite. Il m'a même permis, par delà la disparition de ma propre mère, d'avoir une mère en sa mère.

Sans Michel Allard, je n'aurais pas connu le petit-fils du premier ministre du Québec Simon-Napoléon Parent, le collectionneur avisé que l'on sait, le mécène qui a doté le

Musée du Québec d'une collection de Jacques Villon, parmi les plus importantes en Amérique du Nord et dans le monde : Charles S.N. Parent, un ami que je n'ai de cesse d'exploiter. Grâce à un ancien élève de Michel Allard, - l'archiviste Jacques Ducharme, de regrettée mémoire, - j'ai, aux Archives de l'Université de Montréal, un splendide tombeau dont s'occupe avec compétence Denise Pélissier. Sans Michel Allard, - et Benoît Gendreau, qu'il m'a fait connaître, - nous ne serions ici. Avec Benoît Gendreau comme modèle, j'aborde la retraite avec quelque sérénité, ce qui ne veut pas dire que, retraité, je serai frais et rose comme lui, ni que j'arriverai, comme lui, à courir les colloques de Michel Allard et de Pierre Ansart, à produire, à publier même. Si je me suis accroché à Colette Dufresne-Tassé, si je me suis cramponné à Gisèle Barret, je me suis agrippé, on le voit, à Michel Allard.

À l'École normale Ville-Marie, mon ancien élève de l'École normale Jacques-Cartier, Jacques Archambault, fut mon directeur. Sans lui, l'audiovisuel, pour moi, serait aussi mystérieux que l'informatique, même si, grâce à lui, j'arrivai, de peine et misère, à participer au colloque *Usages et mésusages de l'informatique dans l'enseignement et la recherche en sciences sociales* de Pierre Ansart et de Michel Allard. Sans lui, bien sûr, je n'aurais pas participé au Premier congrès franco-québécois des gens d'images, où j'ai présenté ses films, maintenant devenus classiques : *On pourrait parler de...* Sans lui, non plus, je n'aurais pas été du jury de doctorat de Stéphanie Dansereau, de l'UQAM, qui a signé une remarquable recherche en technologie éducationnelle. Sans l'horaire qu'il me fit à Ville-Marie, je ne vois pas comment j'aurais pu, dans un délai raisonnable, terminer ma propre thèse, que je traînais depuis six ans déjà. C'est même lui qui m'a étiqueté didacticien de l'histoire pour me faire admettre à l'École normale Ville-Marie, titre sans lequel je n'aurais pu faire carrière à la Faculté. Déjà, comme élève, avec son ami Emile Robichaud, qui a fait sa marque dans l'éducation québécoise comme écrivain et directeur d'école, Jacques Archambault m'avait montré comment enseigner l'antiquité au secondaire.

À l'École normale Marguerite-de-Lajemmerais, comme l'on pense bien, j'ai été soigné aux petits oignons par les religieuses. J'ai aussi bénéficié du fait que Bruno Colpron, le joyeux drille qui était aussi professeur de mathématiques, était dans la maison depuis sa fondation. Monique Vermette, professeur de philosophie, a joué un rôle non négligeable dans ma thèse. Devant elle, j'osai me compromettre : le lendemain du jour où j'avais commencé de rédiger, je lui confiai que j'avais le sentiment que ça y était enfin : comme disait Racine, il ne me restait plus qu'à faire les vers.

Pourquoi Jacques Archambault avait-il dû inventer cette fable du didacticien d'histoire ? Parce que, professeur à l'École normale Jacques-Cartier, j'avais été exilé à l'École normale Marguerite-de-Lajemmerais pour avoir défendu, avec quatre collègues, notre Marc-

Aimé Guérin, que la direction de l'École avait décidé de suspendre de ses fonctions. C'est donc grâce à Marc-Aimé, mais aussi grâce à Jacques Tremblay et à Bernard Jasmin, aux disparus Claude Dansereau et Jean Papillon, que, bien malgré moi, avec crainte et tremblement, je l'avoue pour la première fois, je devins l'un des cinq de ce qu'on appela l'Affaire Guérin. À cette occasion, Jean Papillon, notre aîné, père d'une famille nombreuse, qui avait été mon professeur de sciences à l'École normale Jacques-Cartier et à l'École primaire supérieure Le Plateau, m'enseigna qu'il faut toujours être prêt à prendre des risques lorsque le jeu en vaut la chandelle, parce que, disait-il, il existe une "justice immanente". Avec Claude Dansereau, un poète, qui était le plus jeune et avait tout à perdre, je me convainquis que la poésie est vraiment un "faire" : *"Je suis sur la place publique / avec les miens / la poésie n'a pas à rougir de moi"* (Gaston Miron). Avec Bernard Jasmin, - qui, quoique latiniste et esthète, devait se montrer homme d'action en dirigeant la polyvalente Gérard-Filion, la première polyvalente du Québec, Gérard Filion ayant sans doute aimé la façon dont il présenta le mémoire des Cinq à la Commission Parent, - j'aurais pu apprendre à m'impliquer dans l'action si j'avais eu le moindre talent pour la chose. J'aurais pu aussi l'apprendre de Jacques Tremblay, le philosophe, qui fut le stratège de l'Affaire Guérin, lui qui, plus tard, sous Jean-Paul Desbiens, fut éditorialiste à la *Presse*. Sans Jacques Tremblay, d'ailleurs, qui me tint la main comme il avait tenu celle du Frère Untel pour les *Insolences*, Marc-Aimé Guérin n'aurait pu publier mon *Histoire et mythologie*, qu'il daigna préfacer. C'est à Jacques Tremblay que je dois aussi d'avoir publié, dans *Cité libre*, en collaboration avec lui, un article politique remarqué par Maurice Séguin, et d'avoir fait partie du comité de rédaction des *Cahiers de Cité libre*.

Sans Marc-Aimé Guérin, je ne serais l'auteur ni du *Jeu de la vie*, ni de *L'histoire au secondaire à partir du monde actuel*, qu'il m'a commandés. Je n'aurais pas non plus dirigé ses courriers pédagogiques ni les cahiers du Groupe de recherche en didactique de l'histoire ni la *Presse pédagogique*, publications sans lesquels je n'aurais pu produire comme je l'ai fait. On comprendra que je m'enorgueillisse d'avoir été de sa première écurie, et que, Bernard Jasmin ayant un jour publié chez Vrin, j'aie pu m'écrier avec fierté : "Eh bien, si Jasmin publie chez Vrin, moi, je publie chez Guérin, après avoir publié chez Beauchemin, mais grâce à Guérin". Sans Marc-Aimé Guérin, la Faculté n'aurait pas eu le partenaire dont elle avait besoin pour publier mon *Marie-Victorin*. Et quel beau curriculum vitae, pour ma candidature infructueuse à la Société Royale du Canada, Marc-Aimé Guérin n'imprima-t-il pas ! Et pensez qu'il me fit conseiller pédagogique auprès de sa maison et membre de je ne sais combien de comités de lecture, dont celui du Prix littéraire Guérin. Bien entendu, sans lui, je n'aurais pas eu mon Affaire Dreyfus, qui mobilisa deux promotions

de Normaliens de Jacques-Cartier, les éditorialistes André Laurendeau, du *Devoir*, Gérard Pelletier, de *La Presse*, et Raymond Grenier, du *Nouveau Journal*, sans compter Jacques Hébert, dont les Éditions du Jour publièrent, sur l'Affaire Guérin, *Scandale au D.I.P.* de Jacques Tremblay. Bien plus, sans Marc-Aimé Guérin, je n'aurais pas publié mon *J'accuse*, car, je le révèle aujourd'hui, je fus l'auteur de la lettre-manifeste des Cinq, qui fut le détonateur de l'Affaire. Et ce n'est pas encore tout. Sans Marc-Aimé Guérin, qui m'y entraîna, je ne me serais pas inscrit à l'Institut de géographie, qui me mena à l'Institut d'histoire, où j'obtins le doctorat sans lequel je n'aurais pu faire carrière à la Faculté.

Les directeurs de l'École normale Ville-Marie pour lesquels Jacques Archambault avait dû me sacrer, de toutes pièces, didacticien de l'histoire, s'appelaient Louis-Philippe Boisseau et Roland Piquette. À l'École normale Jacques Cartier, ils avaient été de bons collègues à moi, et je regretterai toujours d'avoir dû les égratigner dans ma lettre-manifeste, comme aussi le directeur de l'École, Gérard Beaudry, comme aussi Roland Vinette, le "Dieu-le-Père-qui-est-à-Québec" dans les *Insolences du Frère Untel*. Il m'a coûté cher d'apprendre qu'on ne fait pas d'omelette sans casser des oeufs.

C'est à l'École normale Jacques-Cartier que je connus Monique Gadbois, que j'allais ensuite retrouver à la Faculté. Quelle mère c'était déjà, Monique, à dix-huit ans ! Chaque jour, elle surveillait l'arrivée de Marc-Aimé Guérin pour vérifier sa tenue. À l'époque, la cravate était de rigueur, et Monique en avait toujours une pour lui dans son bureau. J'étais professeur à Jacques-Cartier, quand, grâce au savant et pittoresque Ubalde Baudry, je portai la parole à la Société historique de Montréal à l'occasion du centenaire de l'École, pour, plus tard, devenir secrétaire de la Société quand il en fut président (c'est lui qui m'enseigna l'art difficile de rédiger un compte rendu de séance).

Si je ne fis pas trop mauvaise figure dans l'Affaire Guérin, c'est sans doute qu'une autre aventure m'y avait préparé: celle du Lycée Pierre-Corneille, une institution privée d'enseignement secondaire qui avait pignon sur rue au 3619 de la rue Saint-Denis, là où se trouve maintenant un restaurant belge, le Witloof. J'en fus le co-fondateur avec Gilles Corbeil, disparu tragiquement aux antipodes, un musicien qui eut sa galerie d'art rue Crescent, et avec Noël Lajoie, qui fut plus tard critique d'art au *Devoir*, avant de posséder sa galerie avenue Bosquet à Paris. Oui, il fallait être des héros pour tenir cette boutique, où Noël Lajoie et moi étions bénévoles, chacun devant gagner sa vie comme chargé de cours à l'École normale Jacques-Cartier. Quels maîtres j'ai eus en Noël Lajoie et Gilles Corbeil, tous deux férus de littérature, de musique et d'arts plastiques! Au Lycée même, je m'instruisis des expositions qu'ils organisèrent : Lyman, Surrey, Borduas, les Automatistes... Sans Noël Lajoie, qui me tint la main, je n'aurais pas terminé le premier d'une série d'articles pour *L'En-*

*seignement primaire*, organe du Département de l'Instruction publique, qui allait devenir précisément *L'Instruction publique*, articles qui, à travers ma causerie de Valleyfield, me conduisirent à *Histoire et mythologie*, d'où est sortie toute ma production sur l'enseignement de l'histoire. Comme je fus désemparé quand Noël Lajoie suivit Paul-Emile Borduas à New York ! Heureusement, grâce au coup de pouce qu'il m'avait donné, je pus tenir pendant quatre ans la rubrique de didactique de l'histoire de la revue, cependant que Marc-Aimé Guérin tenait celle de didactique de la géographie.

Sans Colette Dufresne-Tassé, Gisèle Barret et Marcel Boisvert, sans Michel Allard et Pierre Ansart, sans Marc-Aimé Guérin, Jacques Tremblay, Jacques Archambault et Noël Lajoie, sans Roland Vinette, qu'aurais-je produit ? Et Pierre Ansart connut Michel Allard à Paris, qui a connu Gisèle Barret, Marcel Boisvert et Jacques Archambault à Montréal, qui a rencontré Noël Lajoie à Paris, qu'a connu Colette Dufresne-Tassé au Lycée, tous connaissant Marc-Aimé Guérin, qui a connu Jacques Tremblay à l'École normale Jacques-Cartier, Marc-Aimé Guérin, comme moi, ayant eu comme professeur Roland Vinette, à Jacques-Cartier aussi.

**Rendons à mes maîtres...**

On a dit que les plus mauvais élèves font souvent les meilleurs maîtres. S'il en va ainsi, je n'ai pas été le bon maître que je me crus parfois, car, je dois le dire, je fus plutôt un bon élève. Dans toutes les institutions que j'ai fréquentées, je peux l'affirmer, - et c'était avant que les sciences de l'éducation n'exercent leur bénéfique influence, - les très bons enseignants furent nombreux. J'ai déjà dit que je suis retourné à l'université pour me remettre à l'école de Maurice Séguin, l'auteur de l'"interprétation indépendantiste pessimiste" de notre histoire, que d'aucuns appelèrent l'"histoire noire". À la lecture de ma *Montreal Gazette*, publiée encore chez Guérin, Jean-Paul Bernard, il est vrai, (à la demande du maître, qui le dirigea, je fis partie de son jury de thèse) s'est dit "un peu agacé par la dépendance trop accusée de la seule pensée de Séguin", mais sans me traiter mal pour autant, puisque, dans sa bibliothèque, il a placé mon livre entre *L'idée d'indépendance au Québec* de Séguin et *The Commercial Empire of the St-Lawrence* de Creighton, deux classiques de l'historiographie canadienne. Que voulez-vous ? je le dis un jour à un collègue très aimé, - qui était Bernard Jasmin, autant le dire : "Cet homme-là, Séguin, je l'aime". Et puis, je n'ai pas fait carrière d'historien, mais de didacticien de l'histoire, pour ne pas faire mentir Jacques Archambault, même si certains ont peut-être raison de trouver que ce que j'ai fait n'est pas vraiment de la didactique. J'ai toujours professé qu'avec Séguin, on est à bonne école, qu'avec lui, on peut apprendre son métier d'enseignant d'histoire, parce qu'il y a, dans son enseignement et dans ses écrits, toute une pédagogie de l'histoire, toute une pédagogie,

osais-je dire. Ah ! sa façon de lire un document, quelle leçon d'interprétation historique ! Sans à peu près jamais le voir, c'est en sa présence que je travaillai pendant six ans à ma thèse, et ce n'est pas parce que je n'ai pas su mettre la leçon en pratique, qu'il ne fut pas, pour moi, le vrai directeur de recherche, celui qui est, d'abord et surtout, une inspiration, mais seul un maître inspire : "Son image était assise devant moi tandis que j'écrivais" (Chateaubriand). Quel maître que Maurice Séguin !

Tout cela ne veut pas dire que je ne suis redevable de rien aux autres professeurs de l'Institut d'histoire, bien au contraire. Michel Brunet, alors directeur, me mit en demeure de couper ma thèse de moitié, ce qui lui donna plus de mordant et la rendit publiable. C'est lui, comme directeur toujours, qui, à son assemblée départementale d'abord, à Abel Gauthier ensuite, recommanda ma nomination comme didacticien de l'histoire à la Faculté. Du "bon Père Papillon", un pince-sans-rire de première force et d'une drôlerie absolument irrésistible, je dirai au moins qu'il m'apprit à ne pas prendre trop au sérieux, et l'institution, et ses programmes, et ses examens. Comme avec Maurice Séguin, mais à sa façon inimitable, nous apprîmes avec lui, comme par osmose, à le regarder faire, qui jouait avec ses fiches de toute grandeur, de toutes les couleurs, à jongler avec les faits et les idées. Et nul ne sut jamais ce qu'il ne savait pas, lui qui pouvait vous dire où se trouve exactement tel ouvrage à la Vaticane. Quel didacticien en action !

À l'Institut de géographie, je fus l'élève émerveillé de Raoul Blanchard, qui est toujours *le* géographe du Québec. Ah ! le cours dicté avec lui ! C'est vrai, comme il le dit, "qu'on ne s'ennuyait pas et que personne n'avait envie de dormir". Avec lui, on savait tout sans avoir l'impression d'apprendre, parce qu'il nous prenait avec lui, et qu'avec lui on ne pouvait être que géographe. Le cours nous préparait au commentaire de cartes et à l'excursion sur le terrain. Pour de l'enseignement actif, c'en était, certes. Il n'avait pas fait ses sciences de l'éducation, lui, mais, au moment d'entreprendre sa thèse, il avait compris que ne l'avaient en rien préparé à un tel travail des études où il avait "toujours bûché sur des examens et concours qui n'étaient que des variétés de bachotage". Quel artiste ! Un vrai maître en didactique ! Il faut voir la belle photo de lui, par Marantow, de 1949, - photo autographiée !, - que j'ai dans mon bureau : l'homme qu'on voit là ne peut pas être mort, n'est-ce pas ?

C'est à Pierre Dagenais, directeur-fondateur de l'Institut de géographie, qui avait fait sa thèse à Grenoble avec Raoul Blanchard, que nous dûmes cette grâce, d'avoir celui-ci quelques automnes. Et c'est à Pierre Dagenais, dont m'avait tellement frappé, à l'École normale Jacques-Cartier, l'élégance discrète, les manière exquises, le verbe châtié, la grande culture, que je devais d'être à l'Institut de géographie, car je ne détenais pas le

baccalauréat ès arts, sans quoi il était alors impossible d'entrer à la Faculté des lettres dont faisait partie l'Institut : il m'avait offert de suivre les cours tout en terminant mon baccalauréat. Et ce n'est pas tout : Pierre Dagenais m'invita encore à collaborer à sa géographie du secondaire, un grand moment de l'histoire du manuel scolaire au Québec.

À l'Institut pédagogique Saint-Georges, on ne faisait que passer, et j'y ai été d'autant moins présent qu'en même temps que la licence en pédagogie, je faisais deux certificats de géographie et le baccalauréat ès arts. Je veux au moins mentionner le Georges Martineau de l'institution, le Frère Clément, un véritable virtuose de l'enseignement, et qui m'a permis de réussir brillamment le cours de statistiques élémentaires, l'un de mes succès scolaires dont je suis le plus fier, avec mon 11/20 en commentaire de cartes avec Raoul Blanchard.

Au Collège Sainte-Marie des Jésuites, les instituteurs détenant le brevet supérieur des écoles normales pouvaient étudier en vue du baccalauréat ès arts en faisant le latin, le grec et la philosophie des collèges classiques. Le latin et le grec se faisaient avec le Père Ouimet, dont chacun aurait bien voulu avoir le Debeauvais et le Ragon annotés, pour le cas où nous aurions à enseigner l'une ou l'autre langue, car les places, dans l'enseignement, à l'époque, étaient aussi rares qu'aujourd'hui. Le Père Deslauriers, qui nous enseigna la philosophie, jugea bon, puisque nous avions fait notre thomisme à l'École normale Jacques-Cartier, de nous faire faire, comme il se devait, un peu de Suarez, mais, surtout, de la philosophie sociale, qui était son intérêt du moment.

À l'École normale Jacques-Cartier, j'eus d'excellents professeurs. J'ai déjà parlé de Jean Papillon, qui fut de l'Affaire Guérin, un professeur de sciences méthodiques et intéressé à ses élèves. À l'occasion de l'Affaire Guérin aussi, j'ai parlé de Roland Vinette, qui, prenant la succession de Messeigneurs Rouleau et Ross, nous communiquait la matière de sa *Pédagogie générale* au fur et à mesure qu'il la rédigeait, ce qui était assez fascinant. Roland Vinette représentait, avec Pierre Dagenais, le géographe, Gérard Beaudry, le mathématicien, Jean-Marie Laurence, le grammairien et le littéraire, la pédagogie dite nouvelle. Pour la défendre et l'illustrer, ils fondèrent, avec Louis-Philippe Boisseau, dont j'ai déjà parlé, le Centre de Psychologie et de Pédagogie, qui fut la grande maison d'édition scolaire québécoise, injustement vilipendée, avant celle de Marc-Aimé Guérin, l'Éditeur des écoles. Roland Vinette, je dois le dire, ne fut pas étranger à ma nomination comme professeur à l'École normale Jacques-Cartier, et c'est lui qui me recommanda à la directrice Cécile Rouleau pour tenir la chronique de l'enseignement de l'histoire dans *L'Enseignement primaire / L'Instruction publique*. Comme professeur d'histoire, j'aime le dire, je succédais à Jules Massé, le disert président de la Société du Bon Parler français, mort dans la fleur de

l'âge, qui, au lendemain de la *Phèdre* de Ludmilla Pitoëff, à l'Université de Montréal, m'expliqua la façon de dire de la grande comédienne en me récitant le rôle par cœur, avec ses intonations et presque sa voix. C'était le beau temps des petits nombres, presque du préceptorat. En histoire et en géographie, les cours comptaient rarement plus de vingt étudiants; au Collège Sainte-Marie, nous fûmes quatre ou cinq, et l'École normale Jacques-Cartier comptait en tout une centaine d'élèves.

Au primaire supérieur, au Plateau, dans le Parc Lafontaine, tout à côté de l'École normale Jacques-Cartier, aussi surprenant que la chose puisse paraître, - mais j'ai parlé de mes étudiants en didactique des mathématiques, d'Hector Gravel, d'Abel Gauthier et du Frère Clément, - trois professeurs de comptabilité m'ont beaucoup fait travailler, et en m'amusant beaucoup : Ménard et Lizotte (leurs prénoms m'échappent), et Noé Lafrance, tous plus originaux les uns que les autres. J'ai aussi beaucoup profité d'un professeur de mathématiques, - la chose ne peut plus surprendre, - Eugène Brisebois, un petit cousin de ma mère, qui était le neveu de Napoléon Brisebois, le professeur de pédagogie de la grande époque de Verreau, de Dubois et de Desrosiers, à l'École normale Jacques-Cartier, et qui fut aussi membre du Comité catholique. Brisebois, c'était la terreur de l'École (il pouvait, à lui seul, assurer la surveillance de tout un corridor), mais quel maître ! Je l'avais eu en 10e année; pour le ravoir en 11e, je désertai même un professeur de français que j'aimais beaucoup, et dont l'un des prénoms intriguait fort : Louis-Démétrius Gadoury (j'ai oublié de parler de lui au chapitre de l'Institut pédagogique, où je suivis son excellent cours d'orientation). Avec Brisebois, en géométrie, nous apprîmes rapidement à analyser un énoncé, à lire une figure, à trouver les constructions nécessaires, à déduire de là le théorème, quand nos condisciples apprenaient Euclide par cœur. "Que voyez-vous dans cette figure ?" C'était la question, et bientôt, nous vîmes. Nous avons aussi appris à ne pas craindre notre professeur, qui, juste et bon, inspirait l'affection. Avec lui, la matière était vite expédiée et il restait toujours du temps pour parler de toutes espèces de choses importantes, - pour "parler de la vie", comme il disait, - tout cela qui est dans les programmes, mais qu'on a rarement le temps d'aborder. Eugène Brisebois, sûrement, m'a beaucoup inspiré sur le plan pédagogique : en histoire aussi, il s'agit de voir, d'apprendre à voir.

Au Plateau, Arthur Léveillé fut mon professeur de français préféré. Ah ! on en avait du temps avec Léveillé, - ah ! le temps, dans l'enseignement ! - pour écrire, pour lire les oeuvres, pour faire des exposés oraux ! Dès mon arrivée à l'École, je participai à son Cercle, ce qui m'amena à participer au débat oratoire qui, à l'Auditorium, - en habit, imaginez ! - était une des manifestations qui couronnaient la 12e année. (C'était alors la grande époque des débats universitaires, dont la grande vedette était Fernand Séguin, un des

anciens du Plateau dont on était le plus fier). Grâce à Arthur Léveillé, je m'initiai à la littérature française de la fin du XIXe siècle et de la première moitié du XXe, aux Symbolistes, à Bloy, à Jammes, à Claudel. Grâce à lui, je pus, même élève, puiser dans les trésors de la bibliothèque de la C.E.C.M., qu'on appelait alors Bibliothèque des instituteurs, et qui était logée dans l'aile gauche du Plateau, car il me présenta aux bonnes fées du lieu, les demoiselles Karche et Grenier (celle-ci rédigeait les notes du programme des Matinées pour les jeunes de l'Orchestre symphonique de Montréal, qui donnait ses concerts à l'Auditorium).

Au primaire élémentaire et complémentaire, aux écoles La-Vérendrye et Lebrun, à Tétreaultville, passé Saint-Jean-de-Dieu, - où, disait mon père, on "refoulait ceux qui étaient trop fous pour être enfermés", - je peux nommer tous mes instituteurs, noms et prénoms, ce qui doit prouver que c'étaient des as, et que le primaire, c'est important. Agnès Michelin, qui menait affectueusement ses cinquante agneaux, était une habituée de la maison. De Robert Turmel, "le petit", car il y avait le grand Turmel, un Beauceron, j'entends toujours le sec "Garçon !" Je fus amoureux de la femme de Lorenzo Larouche, jeune mariée originaire du Lac-Saint-Jean, chez qui, quelques semaines, j'allai prendre devoirs et leçons, chaque fin d'après-midi, étant en quarantaine à cause de la varicelle. Léon Turmel, "le grand", cousin de l'autre, avec qui je passai trois années, parlait avec savoir et conviction d'histoire, de sens social et national. À même la bibliothèque personnelle d'Edouard Dubois, qui était surtout constituée de livres de la collection Nelson, les poches de l'époque, je fréquentai Rabelais, Montaigne, la Pléiade, saint François de Sales, les classiques, le dix-huitième, les Romantiques. Avec Edouard Dubois, chacun faisant à peu près ce qu'il voulait, j'écrivais toute la journée, bénéficiant de ses critiques avisées, centrant son enseignement sur l'élève, il ne se préoccupait des programmes qu'en fonction des examens. Léopold Giroux, qui était, lui, le seul ancien normalien, tous les autres étant passés par le Bureau central, me prêta son manuel d'histoire de la littérature de l'École normale Jacques-Cartier, qui me fut d'une grande utilité, lui que passionnaient surtout les mathématiques, sa branche forte, et qui sut me les faire aimer, comme il m'amena à jouer au ballon, à la récréation, lui-même jouant avec nous (je le revois s'épongeant le front au retour). Quels pédagogues !

**Rendons à ma famille...**

Arriverai-je jamais à dire tout ce que je dois à mon frère Bernard ? Ce n'est pas pour rien que je lui ai dédié *À la rencontre de Gisèle Barret*, à lui "dont l'humour m'a si souvent diverti, dont le calme, sous l'apparente nervosité, a si souvent agi sur mon énervement déguisé en calme; qui, parmi tous ceux que lui a permis d'identifier sa souriante philosophie de l'éducation, représente l'un des plus beaux modèles d'enseignant et de formateur de maîtres" que je connaisse. D'abord, sans ce fonceur, le timide que je suis n'aurait sans doute

pas accepté de se commettre dans ce colloque. Mais ce n'est pas la première fois que je me dissimule dans son ombre. D'ailleurs, on m'a souvent confondu avec lui. Au Congrès des sociétés savantes, en juin, à Ottawa, une étudiante au doctorat, que dirige Michel Allard et qui connaît Bernard, m'a salué sans m'avoir jamais vu, me demandant même si nous étions jumeaux identiques comme ses deux derniers bébés, dont elle me montra les photos. Déjà, quand Bernard était à l'École normale Jacques-Cartier, et moi au Plateau, tout à côté, dans la rue, des gens qui ne me connaissaient pas me saluaient, me prenant pour lui.

C'est Bernard qui me fit connaître Noël Lajoie, qui était de ses condisciples au primaire. Adolescents, Bernard, Noël et moi fondâmes le Cercle littéraire et artistique Charles-Péguy, qui tenait ses séances publiques chez nous, et qui organisa un débat oratoire à la salle paroissiale, auquel, avant celui du Plateau, je participai avec Noël sous la présidence de Bernard. À Jacques-Cartier, Bernard fut des mêmes activités dramatiques que moi : des sketches maison, un Leclerc, une pièce de moi...

Bernard est à l'origine de ma carrière, m'ayant indiqué le chemin de l'École normale Jacques-Cartier, où il me précéda d'ailleurs, bien que mon cadet. C'est même à lui, - et à Marc-Aimé Guérin, un de ses condisciples de Jacques-Cartier, qu'il me présenta, - que je dois d'avoir fait mes premières armes dans l'enseignement (en latin !), sur la galerie arrière de la maison familiale, à Tétreaultville, ce qui leur permit d'entrer en deuxième année au Collège Sainte-Marie, me rattrapant ainsi. C'est encore Bernard qui, devenu professeur à l'École Normale Cardinal-Léger, m'inspira l'idée de poser ma candidature comme professeur d'histoire à l'École normale Jacques-Cartier. Lui qui, à l'UQAM, fut directeur de module, et, pour deux mandats, directeur du Département des sciences de l'éducation, lui qui fut membre des plus hautes instances de l'institution, on pense bien que je n'ai pas su le suivre jusqu'à ces hauteurs. Mais il est parvenu à me faire participer à diverses associations internationales et à leurs congrès, pour lesquels nous avons co-signé trois communications, ayant auparavant participé ensemble à certains organismes et collaboré à divers écrits. Quelques années, je tiens à le rappeler, Bernard remplaça son maître, Louis-Philippe Audet, à la Faculté des sciences de l'éducation.

Enfin, j'ai eu la consolation, au Département des sciences de l'éducation de l'UQAM, de donner mon dernier cours le soir où il donnait le sien, soirs où se donnaient les derniers cours du Département au Pavillon Lafontaine. L'immeuble où Bernard aura passé cinq lustres comme professeur de l'UQAM, avait été édifié pour abriter l'École normale Jacques-Cartier où j'ai passé près d'une dizaines d'années comme professeur, immeuble qui avait remplacé l'édifice néogothique qui logea l'École où Bernard et moi, nous fûmes norma-

liens avec Marc-Aimé Guérin. Quelle présentation fit de moi Bernard, après avoir parlé avec émotion de l'absence de Michel Allard, que je remplaçais !

Mais si Bernard et moi nous sommes dirigés vers l'enseignement, ma soeur Gabrielle nous y avait précédés. J'inclinerais à croire que nous lui devons un peu nos carrière finissantes. Elle a peut-être inspiré Bernard comme bâtisseur et administrateur, car elle est directeur-fondateur de l'Institut séculier des Servantes de Marie-Immaculée, ayant aussi fondé et dirigé le Foyer Les-Deux-Marguerite et l'Hôpital Porte-du-Ciel, mais je suis resté aussi imperméable à son influence à cet égard qu'à celle de Bernard. Et qu'est-ce que mon Prix de la Banque d'Épargne, obtenu en 7e ou 9e année, mon Prix de la langue française de Dupuis Frères et mon Diplôme du Comité permanent de la Survivance française en Amérique, obtenus au primaire supérieur, mon Prix du Lieutenant-gouverneur du Québec, à la Faculté des Lettres, mon Prix Olivier-Maurault, à l'Institut d'histoire, quand Gabrielle, elle, est Dame de Grande Croix de l'Ordre Équestre du Saint-Sépulcre de Jérusalem ?

Si mon orientation vers l'enseignement doit quelque chose à ma soeur et à mon frère, ma pédagogie générale doit beaucoup à mes parents, Ilitch n'y étant pour rien, que je ne me résolus jamais à lire, je le confesse, même si on a souvent taxé ma pédagogie de libertaire, de laxiste, de latitudinaire même. Mon père, qui est allé à l'école quelques années seulement, écrivait presque sans faute, était fort en arithmétique et parlait l'anglais, que je baragouine; il a créé une entreprise qu'il a géré avec intelligence; il avait une aptitude naturelle pour l'éloquence, et sans petites fiches, et pour la discussion, même avec des universitaires bardés de diplômes; il savait philosopher, était un véritable moraliste; en histoire, il m'en remontra même lorsque je fus à l'Institut. Ah ! mon père, lorsque vous disparûtes, je sentis que je perdais en vous mon Descartes, et je le proclamai sans vergogne; je sais maintenant que je perdais bien davantage : l'homme le plus intelligent, le plus fin, le plus instruit au sens le plus vrai du terme que j'ai connu, l'homme, surtout, le plus tendre, le plus émouvant qui soit. Comme le dit Chateaubriand du sien, mon père "avait certainement du génie", et, comme le sien, "je ne doute pas qu'à la tête [de grandes choses], il n'eût été un homme extraordinaire". Ah ! si j'avais été à la hauteur de ce "poète en action", selon une expression du même auteur, comme Gabrielle, comme Bernard !

Leur pédagogie libérale, mes parents ne craignirent pas de la mettre en pratique avec moi. Comme je fis le terrifié à l'idée de quitter la maison pour l'école, ma mère, sans avoir fait son école normale, se fit mon institutrice. Avec l'accord de mon père, va sans dire, qui, d'ailleurs, l'assista. (Quel bon enfant que Bernard, qui, lui, fit sa préparatoire, - la première année de l'époque, - avec Marie-Anne Lapointe ! Il se mourait d'aller à l'école, il est vrai, si bien que, le premier jour, tante Maria, qui était chez nous, lui posa je ne sais com-

bien de fois la question : "Bernard, aimes-tu ça, aller à l'école ?", Bernard répondant chaque fois : "Oui !", avec un enthousiasme constant). Ce fut un enseignement sans douleur que celui de ma mère, car il ne m'est jamais revenu que des images agréables de mes classes avec elle; et un enseignement fructueux, certes, puisque je n'ai jamais été en retard sur mes condisciples. Ma mère, qui m'apprit à lire, à écrire et à compter, m'a tout appris, tout le reste venant par surcroît : "tout ce que je savais me venait d'elle", dit Chateaubriand de sa mère. Elle m'apprit à lire avec la méthode phonique, je crois, et cela me rappelle que Marcel Boisvert a eu le courage d'écrire qu'"il ne doit pas y avoir une méthode idéale pour apprendre à lire, sinon il y a longtemps que cela se saurait quelque part dans le monde". Avec quelle méthode ma mère avait-elle elle-même appris à lire ? N'ayant jamais aimé l'école, comment expliquer que j'en sorte seulement ? Mais si je n'ai jamais aimé l'école, l'école, elle, on l'a vu, m'a beaucoup aimé.

Trois de mes proches amis ont des liens avec moi à travers ma mère, et je tiens à les dire. Avant de se marier, plutôt sur le tard, elle avait travaillé chez Fortier, le Pilon de l'époque, angle Notre-Dame et Saint-Pierre, et j'ai connu Charles Parent alors qu'il avait son bureau dans l'imposant immeuble de la Banque Royale, rue Saint-Jacques angle Saint-Pierre. Marc-Aimé Guérin a commencé sa carrière de libraire-éditeur à la Cité des livres, rue Saint-Denis, au sud de Mont-Royal, qu'il avait acheté à un cousin de ma mère, Paul Coutlée (le beau nom rare que portait ma mère ! prénommée Marie-Antoinette, ah! comme la reine, "reine du foyer" qu'elle était, comme aimait dire mon père), un acteur du début du siècle et oncle d'un autre acteur, J.-René Coutlée, qui fit une assez grosse carrière avant la télévision. Enfin, ma mère, enfant, jouait aux osselets avec Valérie Venne, grand-tante de Michel Allard et fille de l'architecte Jos Venne, - et cela se passait rue Plessis, tout à côté de l'œuvre préférée de celui-ci, l'église du Sacré-Coeur, qu'il dut reconstruire après un incendie. Ah ! vous l'auriez aimée, tous, ma mère !

**Rendons à l'histoire...**

Si je n'ai pas inventé ma pédagogie générale, je n'ai pas davantage inventé ma pédagogie de l'histoire, même si ma collègue de l'Université de Sherbrooke, Micheline Dumont, dans sa classique *Histoire apprivoisée*, page 43, a poussé la gentillesse jusqu'à m'attribuer la paternité du dernier des quatre courants didactiques qu'elle distingue en histoire : celui qui "a pris naissance ici au Québec. Il s'agit de l'histoire à rebours, ou l'*Histoire à partir du monde actuel*, telle que préconisée par André Lefebvre". D'ailleurs, à la page 39, ma collègue - qui, pourtant, en maintes occasions, a fait grand cas de moi comme didacticien de l'histoire, - d'avance, me détrônait, écrivant : "Les pédagogues, il est vrai, n'ont pas eu à faire preuve de beaucoup d'imagination... - Le présent doit déterminer ce qu'il convient

d'enseigner en histoire -, avait dit Priestley... - L'histoire doit être enseignée à rebours, avait dit Basedow, et mettre l'accent sur les problèmes actuels -". Oui, je dois le reconnaître, j'ai simplement redécouvert l'Amérique, même si mon intention était d'appliquer à l'enseignement "l'histoire à rebours" préconisé par Marc Bloch, après Maitland, et de prolonger le Clarke qui affirme qu'à l'école il importe "to make the present transparent to the past". Et je n'avais pas lu, dans Courchesne, - quelle inculture ! - que Grotius, au XVIIe siècle, que D'Alembert et Diderot, au XVIIIe, avaient soutenu "qu'il faut étudier l'histoire en rétrogradant". Et j'appris tard que Moniot avait parlé d'"enquête remontante à partir d'aujourd'hui". Mais peut-être André Malraux a-t-il lui-même redécouvert l'Amérique, qui, deux ans avant que Johnson me fit et me défit comme inventeur de l'histoire à rebours, dans L'*homme précaire et la littérature*, écrit que l'adolescent "ne découvre pas les poètes, des origines à nos jours", mais "dans une chronologie... qui ne commence pas aux origines, mais précisément à nos jours", "en remontant". Ma redécouverte, il est vrai, je l'ai développée en long et en large et incarnée dans des outils pédagogiques, - plutôt trop que trop peu, d'ailleurs, - si bien qu'en didactique de l'histoire, j'aurai surtout fait du travail de bras, avec de l'huile de bras, de l'huile de coude, de l'huile de poignet, ce qui est tout de même quelque chose, même si ça n'est pas plus brillant qu'il ne faut.

**Des dettes et des ruines**

"À la source de nous-même, écrit Mauriac, il n'y a pas nous-même, mais le fourmillement d'une race". J'en prends sérieusement conscience. Non, je ne pensais pas être en dette envers tant de gens. Et j'ai sans doute oublié bien du monde. Qu'y a-t-il de moi dans mon curriculum vitae ? On est peut-être toujours plus le fils de ses pères et mères qu'on ne croit. J'ai tout fait, bien sûr, pour être à la hauteur, mais qu'en est-il au juste ?

Et que reste-t-il des diplômes qui attestent de ma compétence ? Ils ne sont plus décernés depuis longtemps : mon doctorat et ma licence ès lettres, ma licence en pédagogie, mon baccalauréat ès arts, mon brevet supérieur d'enseignement, mes certificats du primaire élémentaire, du primaire complémentaire et du primaire supérieur. Que reste-t-il des lieux où s'est constitué mon curriculum vitae ? Toutes les institutions où j'ai étudié sont disparues : les instituts d'histoire et de géographie de l'Université de Montréal, l'Institut pédagogique Saint-Georges, le Collège Sainte-Marie, l'École normale Jacques-Cartier, l'École primaire supérieure Le Plateau, les écoles Lebrun et La Vérendrye. Les immeubles où se trouvaient mon collège, mon école normale, mon école La-Vérendrye, ont même été rasés; mon Plateau est maintenant une école primaire pour enfants doués en musique et mon École Lebrun a été transformée en appartements. Sauf le Département de didactique, sont disparues toutes les institutions où j'ai enseigné : la Section d'enseignement secondaire et

collégial et l'École normale supérieure, les écoles normales Ville-Marie, Lajemmerais et Jacques-Cartier, comme le Collège Bourget de Rigaud où j'ai œuvré, comme le Lycée Pierre-Corneille, comme l'École La-Vérendrye. Et parmi mes bienfaiteurs, que de disparus ! J'en compte une quarantaine dans mon texte. Que d'ex aussi ! Ah ! mon doyen, vous en avez de la grâce de m'avoir laissé me survivre si longtemps ! Que s'ouvre enfin la retraite ! Ce ne sera pas glorieux comme la retraite de Russie et Sainte-Hélène, bien sûr, mais c'est confortable au moins. Et quand on n'est pas un héros ! Quand on a passé la moitié de sa vie à l'époque de la Grande Noirceur ! Quand toute votre vie s'est déroulée dans un Québec colonisé à jamais !

Un temps, je remerciais mes élèves de bien vouloir veiller un peu avec moi, sans me sentir paniqué pour autant, car ça n'était jamais le dernier *show*. Mais toutes les personnes qui, à l'occasion de ce colloque, auront veillé avec moi, suffit-il de leur dire qu'elles en ont de la chance, d'avoir vécu une expérience inédite au Québec mais courante en France ? Surtout que ce sont elles qui font les frais du spectacle, s'il n'y a pas de frais d'inscription.

Comme je n'ai pas eu droit à la leçon inaugurale (à la Faculté, la chose ne s'est faite qu'une fois, et, heureusement, elle le fut par mon bienfaiteur, Louis-Philippe Audet), je ne sais pas ce qu'aurait été la mienne. Je commence seulement à soupçonner ce que pourrait être ma leçon de clôture.

***Clé du rébus -*** *André Lefebvre, né à Tétreaultville, dans l'extrême est de Montréal, le 19 septembre 1926. Études : 1933-1937, École La-Vérendrye; 1937-1941, École Lebrun; 1941-1944, École Le Plateau; 1944-1947, École normale Jacques-Cartier : brevet supérieur d'enseignement primaire; 1947-1950, Collège Sainte-Marie, Institut pédagogique Saint-Georges, Institut de géographie : B.A., licence en pédagogie; 1950-1952, Institut de géographie, Institut d'histoire : licence ès lettres (histoire-géographie); 1959-1967, Département d'histoire : doctorat ès lettre (histoire). Enseignement : 1947-1948, École d'application, École normale Jacques-Cartier; 1950-1951, École La-Vérendrye; 1952-1955, Lycée Pierre-Corneille; 1954-1955 : Collège Bourget de Rigaud; 1952-1963 : École normale Jacques-Cartier; 1963-1966 : École normale Marguerite-de-Lajemmerais; 1966-1968, École normale Ville-Marie; 1968-1993, Université de Montréal.*

**UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL**
**PUBLICATIONS DE LA FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION**
**VICE-DÉCANAT AUX ÉTUDES SUPÉRIEURES ET À LA RECHERCHE**

Les Publications de la Faculté des sciences de l'éducation visent principalement la diffusion de travaux de recherche réalisés par les professeurs, les étudiants et les équipes de recherche de la Faculté.

Un des intérêts des Publications réside dans le fait qu'elles constituent un lieu unique de diffusion de travaux de différents genres qui ne peuvent pas facilement être publiés soit chez un éditeur à cause de leur caractère spécialisé, soit dans des revues savantes à cause de leur dimension trop considérable. Les ouvrages parus dans les Publications se regroupent en cinq collections différentes : Rapports de recherche, la Revue Repères, Actes de Colloque, Prix Jeanne-Grégoire et la Collection spéciale.

## RAPPORTS DE RECHERCHE

Cette collection comprend des rapports de recherche, subventionnée ou non, qui se présentent en général sous la forme de monographie. Les rapports peuvent présenter les résultats finaux d'une recherche ou encore le texte préliminaire d'un rapport final. Le nombre de pages considérable alloué à ces rapports permet de fournir une étude approfondie des questions traitées.

**ALLAIRE, Carole; BRUNELLE, Louise et PELLETIER, Guy (1985).** ***Nouveau-Départ : un bilan.*** Rapport de recherche no 012, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 312 pages.

**14,00$**

**ARCHAMBAULT, Jean; BRUNET, Luc et GOUPIL, Georgette (1984).** ***Directions d'école et enseignants face au stress : le rôle du climat organisationnel dans l'anxiété.*** Rapport de recherche no 011, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 68 pages.

**4,00$**

**BARRET, Gisèle (1986).** ***Essai sur la pédagogie de la situation en expression dramatique et en éducation.*** Rapport de recherche no 025, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 194 pages.

**Épuisé**

**BOURRET, André et PELLETIER, Guy (1985).** ***Fragment d'une histoire de l'éducation au Québec.*** Rapport de recherche no 018, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 169 pages.

**Épuisé**

**BRASSARD, André (1984).** ***Le projet éducatif : plan d'action ou idées de l'école.*** Imprimé par la Commission scolaire de St-Exupéry, 55 pages.

**Épuisé**

**BRASSARD, André (1984).** ***S'approprier la réalité de l'école : IODRE (Instrument pour observer et décrire la réalité de l'école).*** Imprimé par la Commission scolaire de St-Exupéry.

**Épuisé**

**BRASSARD, André; BRUNET, Luc; CORRIVEAU, Lise et PÉPIN, Richard; MARTINEAU, Georges (1986).** ***Les rôles des directions d'école au Québec : 2ième partie. L'exercice des rôles et l'efficacité organisationnelle.*** Rapport de recherche no 021, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 268 pages.

**13,00$**

**BRUNET, Luc; BRASSARD, André; CORRIVEAU, Lise et PÉPIN, Richard (1985).** ***Le rôle du directeur d'école : 1ère partie.*** Rapport de recherche no 017, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 165 pages.

**Épuisé**

**BRUNET, Luc et GOUPIL, Georgette (1983).** ***Enseignants et directions d'école face à l'intégration scolaire des enfants en difficulté.*** Rapport de recherche no 002, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 90 pages.

**Épuisé**

**BUTEAU, Paul-Henri et PELLETIER, Guy (1985).** ***Les services scolaires pour les élèves handicapés visuels... Le point de vue des parents.*** Rapport de recherche no 020, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 125 pages.

**Épuisé**

**CHENÉ, Adèle (1989).** ***La formation et les personnes âgées. Principes et pratiques.*** Rapport de recherche no 032, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 126 pages.

**9,00$**

**CHENÉ, Adèle et FLEURY, Marie-José (1990).** ***La dimension relationnelle de la formation des personnes âgées.*** Rapport de recherche no 034, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, Université de Montréal, 108 pages.

**9,00$**

**CHENÉ, Adèle et PAINCHAUD, Gisèle (1986).** ***Vieillissement et formation reliée à l'emploi.*** Rapport de recherche no 024, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 163 pages.

**10,00$**

**COMEAU, Michelle et GOUPIL, Georgette (1984).** ***Le statut sociométrique d'enfants mésadaptés socio-affectifs et en trouble d'apprentissage intégrés dans des classes ordinaires.*** Rapport de recherche no 007, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 75 pages.

**5,00$**

**COMEAU, Michelle et GOUPIL, Georgette (1985).** ***L'intégration des enfants mésadaptés socio-affectifs au primaire.*** Rapport de recherche no 016, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 107 pages.

**6,00$**

**D'ANGLEJAN, Alison; PAINCHAUD, Gisèle et VINCENT, Diane (1982).** ***Acquisition du français par un groupe d'immigrants asiatiques.*** 86 pages.

**Épuisé**

**DUPONT, Chantal; LA ROCQUE, Gabriel et THIVIERGE, Renée (1985).** ***La télévision et les jeunes.*** Rapport de recherche no 014, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 284 pages.

**Épuisé**

**DUPUIS, Philippe; BRUNET, Luc; BOURRET, André; LAVOIE-STE- MARIE, Pierrette; ST-GERMAIN, Pierre et TRINH THI, Tuyet (1989).** ***Le mitan de la vie et la vie professionnelle des directions d'école du Québec.*** Rapport de recherche no 031, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 190 pages.

**12,00$**

**DUPUIS, Philippe; BRUNET, Luc; HAMEL, Marie-Josée; LAVOIE-STE-MARIE, Pierrette et ST-GERMAIN, Pierre (1985).** ***Le mitan de la vie et la vie professionnelle, partie I.*** Rapport de recherche no 019, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 253 pages.

**Épuisé**

**DUPUIS, Philippe et DION, Jean-François (1982).** ***La formation pratique en milieu universitaire.*** Rapport de recherche no 001, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 270 pages.

**Épuisé**

**FARINE, Avidgor (1981).** ***La perception des employeurs des liens qui existent entre la formation et l'emploi.*** Rapport de recherche, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 137 pages.

**Épuisé**

**FARINE, Avidgor (1985).** ***Les liens entre la formation et l'emploi : l'exemple de la RFA.*** Rapport de recherche no 013, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 62 pages.

**Épuisé**

**FOTINAS, Constantin (1981).** ***Le Café-École vers une libération systémique de l'acte d'apprendre.*** Rapport de recherche, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 75 pages.

**Épuisé**

**GAGNON, Marc et OUELLET, Valmont (1984).** ***De l'atelier à l'école. Une étude sur la formation des maîtres de l'enseignement professionnel.*** Rapport de recherche no 010, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 120 pages.

**7,00$**

**GAUDREAU, Jean (1983).** ***Enquête sur les connaissances des adolescents montréalais.*** Rapport de recherche no 006, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 123 pages.

**Épuisé**

**GAUDREAU, Jean (1984).** ***L'acquisition des connaissances chez l'adolescent. Sept rapports de recherche.*** Rapport de recherche no 008, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 106 pages.

**6,00$**

**GAUDREAU, Jean et CANEVARO, Andrea (1990).** ***L'éducation des personnes handicapées. Hier et aujourd'hui.*** Rapport de recherche no 035, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 240 pages.

**18,00$**

**GOUPIL, Georgette et COMEAU, Michelle (1983).** ***Étude exploratoire sur l'intégration de l'élève mésadapté socio-affectif.*** Rapport de recherche no 005, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 120 pages.

**7,00$**

**HACHÉ, Jean-Baptiste et CRESPO, Manuel (1989).** Avec la collaboration de C. BOULARD. ***Austérité budgétaire et gestion dans les universités québécoises : Stratégies, conséquences et prospective. Rapport de recherche : Problématique et description des variables.*** Rapport de recherche no 033, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 210 pages.

**13,00$**

**LAMBERT R., Nancy, collaboration : BERNHARD, Paulette et PAGOLA, Gracia (1991).** ***Répertoire mondial des collections et des fonds d'archives de l'art des enfants. World Directory of Collections and Archives of Children's Art.*** Rapport de recherche no 036, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 198 pages.

**16,00$**

**LEFEBVRE, André (1986).** ***Marie-Victorin éducateur.*** Rapport de recherche no 026, Éditions Guérin et Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 203 pages.

**10,00$**

**LEGENDRE-BERGERON, Marie-Françoise (1993).** ***Étude du développement d'une compréhension qualitative de l'effet d'une force sur un mobile dans le contexte d'un micromonde de mouvement.*** Rapport de recherche no 041, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 334 pages.

**27,00$**

**LEMOYNE, Gisèle et TRÉPANIER, Louise (1985).** ***Connaissances et habiletés en mathématiques des élèves en adaptation scolaire.*** Rapport de recherche no 015, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 131 pages.

**7,00$**

**McANDREW, Marie (1986).** ***Études sur l'ethnocentrisme dans les manuels scolaires de langue française du Québec.*** Préface de Claude LESSARD. Rapport de recherche no 028, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 206 pages.

**12,00$**

**McANDREW, Marie (1991).** ***L'enseignement des langues d'origine à l'école publique en Ontario et au Québec (1977-1989) : Politiques et enjeux.*** Rapport de recherche no 039, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 404 pages.

**30,00$**

**MORIN, André (1986).** ***La recherche-action en éducation : de la pratique à la théorie.*** Rapport de recherche no 022, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 350 pages.

**Épuisé**

**NONNON, Pierre (1986).** ***Laboratoire d'initiation aux sciences assisté par ordinateur.*** Rapport de recherche no 023, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 162 pages.

**14,00$**

**PAINCHAUD, Gisèle et CRESPO, Stéphane (1993).** ***1. Recueil de résumés de textes (1977-1991).*** **TARRAB, Elca, OLLIVIER, Émile et MALOUIN, Marie-Paule (1993).** ***2. Rapport de recherche : Une expérience d'enseignement des langues d'origine. Analyse des perceptions des intervenants en milieu scolaire. Le programme d'enseignement des langues d'origine (PELO).*** Rapport de recherche no 040, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 188 pages.

**16,00$**

**PARET, Marie-Christine (1991).** ***La syntaxe écrite des élèves du secondaire.*** Rapport de recherche no 038, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 290 pages.

**23,00$**

**PELLETIER, Guy (1982).** ***Des garderies, des garderies...*** Rapport de recherche no 000, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 90 pages.

**Épuisé**

**PELLETIER, Guy (1983).** ***Faire garder nos enfants.*** Rapport de recherche no 003, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 195 pages.

**Épuisé**

**PELLETIER, Guy (1988).** ***Les éducatrices et éducateurs en garderie du Québec : Orientations professionnelles et satisfaction au travail.*** Rapport de recherche no 030, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 223 pages.

**14,00$**

**PELLETIER, Guy; collaboration : CRESPO, Manuel (1981).** ***Le jeune immigrant dans le système scolaire.*** Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 210 pages.

**Épuisé**

**PELLETIER, Guy; collaboration : PONTON, Lise (1984).** ***Une enquête auprès des travailleuses en garderies.*** Rapport de recherche no 009, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 170 pages.

**9,00$**

**SAINT-JACQUES, Diane (1991).** ***L'attitude créative en activités dramatiques et Description d'une pratique d'une recherche qualitative.*** Rapport de recherche no 037, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 186 pages.

**15,00$**

**STE-MARIE, Louis et KAHLE, David (1988).** ***Évaluation des acquisitions en lecture et écriture durant la phase I et la phase II de la "Misyon Alfa" (Alphabétisation) en Haïti.*** Rapport de recherche no 029, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 180 pages.

**12,00$**

**VAN DER MAREN, Jean-Marie (1983).** ***Effets de stratégies de communication et d'interaction selon leurs modalités et leurs conditions d'application.*** Rapport de recherche no 004, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 245 pages.

**Épuisé**

## REPÈRES - ESSAIS EN ÉDUCATION

Cette collection se présente sous la forme d'une revue comprenant des articles de fond dont la dimension varie de 50 à 80 pages. Ces articles peuvent présenter des essais sur l'éducation et ses différents aspects, des rapports de recherche plus succincts que ceux de la collection précédente, des résumés substantiels de thèses de doctorat ou de mémoires de maîtrise, des rapports préliminaires de recherche ou des rapports d'étape. La revue Repères fait paraître aussi des numéros thématiques regroupant des articles autour d'un sujet spécifique.

***REPÈRES. Essais en éducation, no 1,*** **(1982).** Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 175 pages.

**6,00$**

Le climat organisationnel : mythe ou réalité. Luc BRUNET - Les méthodes quantitatives propres aux études longitudinales. Clément DASSA - Les systèmes d'apprentissage opérationnels (SAO). Réal LAROSE et Serge RACINE - Contribution à l'histoire de l'enseignement au primaire québécois (1949-1980). André LEFEBVRE et Geneviève RACETTE.

***REPÈRES. Essais en éducation, no 2,*** **(1983).** Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 161 pages.

**Épuisé**

La mémorisation de textes et les personnes handicapées sur le plan cognitif. Jacques LANGEVIN - Tests d'hypothèses d'une différence nulle d'espérances mathématiques. Georges MARTINEAU - Contexte, texte ou mémoire : de quoi dépend la compréhension d'un message ? Bernadette SKA.

***REPÈRES. Essais en éducation, no 3,*** **(1983).** Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 123 pages.

**Épuisé**

Les structures d'accueil pour la petite enfance au Québec : continuité ou division des expériences éducatives. Raquel BETSALEL-PRESSER et Ninon DENOMMÉE-ROBITAILLE - Le portemanteau récalcitrant. Contribution à l'étude de la théorie de Gagné sur la résolution de problème. Colette DUFRESNE-TASSÉ et Jacinthe ARPIN. La pédagogie universitaire au Québec depuis le Rapport Parent : éléments d'un historique. André LEFEBVRE et Geneviève RACETTE.

***REPÈRES. Essais en éducation, no 4*, (1984).** Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 134 pages.

**6,00$**

Onze propositions et quelques considérations sur la motivation de l'étudiant adulte. Colette DUFRESNE-TASSÉ - Les principes d'une politique d'évaluation de l'apprentissage au CEGEP. Luce GOERLACH et Serge RACINE - Variation du contenu lexical de l'évaluation dans une tâche de découverte guidée gérée par ordinateur. Jean-Marie VAN DER MAREN.

***REPÈRES. Essais en éducation, no 5*, (1985). Numéro thématique. Les alternatives aux plans expérimentaux dans la mise à l'épreuve d'hypothèses en éducation.** Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 121 pages.

**7,00$**

Pour une conception de l'hypothèse et de la recherche en éducation. Jean-Marie VAN DER MAREN - À partir de l'histoire de la vérification des hypothèses : indications épistémologiques. Normand BAILLARGEON - L'entre-deux légitimations de la science à la pratique. Yves POISSON - L'entrevue clinique comme méthode de recherche en éducation. Bernadette SKA - L'étude de cas comme méthode de recherche organisationnelle en éducation. André BRASSARD - L'observation et le système du sujet. Bibiane d'ANJOU - Instruments de recherche et statut du sujet. Marie LAROCHELLE - Histoire de vie et changement paradigmatique en éducation. Gaston PINEAU - Quelques notes sur la méthodologie ancrée de la nouvelle école de Chicago. Anne LAPERRIÈRE - La recherche-action. Arthur GÉLINAS - Entre l'histoire et la sociologie sur les rapports école/société. La perspective constructiviste. André PETITAT - Et pourquoi pas de la recherche sans hypothèse ? L'alternative "existentielle-phénoménologique". Thérèse LAFERRIÈRE.

***REPÈRES. Essais en éducation, no 6*, (1986). Numéro thématique. Restructuration scolaire.** Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 157 pages.

**7,00$**

La répartition du pouvoir formel dans le système de l'enseignement public : de 1959 à la Loi 3. André BRASSARD - Contribution à l'étude de la pensée analogique dans le cadre de la résolution de problème. Estelle CHAMBERLAND et Colette DUFRESNE-TASSÉ - Revoir la recherche en éducation : cesser de prédire pour mieux comprendre. Jean-Marie VAN DER MAREN - La réforme scolaire au Québec : un compromis. Henry MILNER.

***REPÈRES. Essais en éducation, no 7*, (1986). Numéro thématique. Arts-expressions en pédagogie.** Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 135 pages.

**8,00$**

Pour une pédagogie de l'expression. Gisèle BARRET - Vers une compréhension de l'expression créative en activités dramatiques. Diane ST-JACQUES - Revue critique de la

recherche en éducation artistique. Nancy LAMBERT - Plaisir de la musique pour un enfant d'autrefois. André LEFEBVRE - Pour une définition de l'expression dramatique. Gisèle BARRET - Une recherche sur la formation des maîtres en expression - art dramatique. Gisèle BARRET et Georges LAFERRIÈRE - La recherche en arts-créativité-expressions à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Gisèle BARRET.

***REPÈRES. Essais en éducation, no 8*, (1986).** Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 237 pages.

**13,00$**

Impact d'un congé de formation payé sur les études universitaires, le travail, la vie familiale et les loisirs de l'adulte. Colette DUFRESNE- TASSÉ, Maryse DELARUE, Emmanuelle MARX, Lucil ANÉ, André LEFEBVRE et Anne BÉLANGER - Voies de recherche et d'innovation en pédagogie ouverte. Jean-Claude HÉTU - La profession enseignante : multiplicité des identités professionnelles et culture commune. Claude LESSARD - L'évaluation de l'apprentissage : Éléments de politique. Serge RACINE.

***REPÈRES. Essais en éducation, no 9*, (1988). Numéro thématique. Enjeux en éducation : Conception, rôle et devenir de l'école publique québécoise.** Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 144 pages.

**10,00$**

L'école, une organisation mal définie et dispersée. André BRASSARD - L'école de demain : L'école d'une société qui a privatisé son destin. Antoine BABY - L'école un système frontière. Régent FORTIN - L'école un tout ou un fourre-tout. Ali HARAMEIN - L'école secondaire et ses images. Claude LESSARD - Le dilemme de l'école face à ses multiples missions. Monique MUS-PLOURDE.

***REPÈRES. Essais en éducation, no 10*, (1988).** Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 112 pages.

**8,00$**

L'intégration de la micro-informatique à l'école québécoise. Avigdor FARINE et Christophe HOPPER - Méthode d'appréciation des aptitudes de l'handicapé cognitif. Jean GAUDREAU - Le devenir de l'école québécoise : quelques éléments de base. Claude LESSARD - Logo, la langue et la pensée. Michel THÉRIEN et Marie-Christine PARET.

***REPÈRES. Essais en éducation, no 11*, (1989). Numéro thématique. Collectif sur la formation pratique des enseignants du secondaire.** Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 308 pages.

**18,00$**

La formation des maîtres du secondaire et les questions qu'elle nous pose dans la conjoncture actuelle. Thérèse HAMEL - La psychologie et son impact dans la transformation du savoir enseignant au cours des années 1930-1960. M'Hammed MELLOUKI - Données

descriptives et formation pratique des maîtres du secondaire à l'Université du Québec à Montréal. Monique LEBRUN - Vingt ans de microenseignement à l'Université de Montréal. Marcienne LÉVESQUE - La formation à l'enseignement secondaire et collégial par simulation à l'Université Laval. Yves POISSON - La formation pratique des futurs maîtres et les Carnets du stagiaire. Renaud GAGNON et Marie-Marthe HÉBERT - Le développement de la pratique éducative dans le cadre du programme de Maîtrise en éducation (M.Ed.) en Abitibi-Témiscamingue. Gisèle MAHEUX et collaborateurs - Un enseignement à distance pour des enseignants du secondaire à l'Université du Québec à Rimouski. Yolande TREMBLAY - Le préceptorat : un stage hors l'école (Université de Montréal). Marcel BOISVERT - Résistance à l'école et au savoir scolaire ou difficulté à apprendre : défi pour les enseignants. Marcelle HARDY - L'efficacité des modèles en formation des maîtres. Marcienne LÉVESQUE et Thérèse DES LIERRES - Évaluation de l'habileté à observer la classe chez les étudiants-maîtres. Marcienne LÉVESQUE et Thérèse DES LIERRES - Évaluation des apprentissages des étudiants-maîtres pendant les stages en milieu scolaire. Colette GERVAIS - À l'Université de Sherbrooke : une formation psychopédagogique révisée axée sur l'interaction de différents savoirs. Hélène HENSLER et André BEAUCHESNE.

***REPÈRES. Essais en éducation, no 12*, (1989). Numéro thématique. Orthopédagogies - Recherches d'aujourd'hui sur l'éducation d'élèves handicapés ou présentant des difficultés particulières d'apprentissage et d'adaptation.** Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 160 pages.

**Épuisé**

Déficience intellectuelle : accélération de l'acquisition de connaissances et de conduites. Jacques LANGEVIN - Que faisons-nous avec nos enfants hyperactifs ? Propos et réflexions sur ces victimes de la vitesse. Jacques THIFFAULT - Les deux familles de Martin Kallikak ou le retour de l'hérédité dans les affaires de l'éducation. Jean GAUDREAU - Le programme de français et les enfants en difficulté d'apprentissage de la lecture. Nicole VAN GRUNDERBEECK - La peur de ne pas savoir la réponse : les difficultés d'apprentissage et d'enseignement des mathématiques. Gisèle LEMOYNE - Difficultés en langage écrit : approche diagnostique en Clinique d'orthopédagogie. Mia TOKER - Estime de soi et statut sociométrique d'un groupe d'élèves mésadaptés socio-affectifs intégrés en classe ordinaire. Michelle COMEAU et Georgette GOUPIL - Les activités d'apprentissage comme support aux étudiants en difficulté d'apprentissage dans l'acquisition de connaissances à l'aide de documents écrits. Louise BOURDAGES.

***REPÈRES. Essais en éducation, no 13*, (1991). Numéro spécial. Méthodes de la recherche en éducation : courants et débats.** Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 130 pages.

**12,00$**

Définir l'objet des recherches pour l'éducation : des sciences de l'éducation au savoir pédagogique. Jean-Marie VAN der MAREN - Statistique, méthodes quantitatives et analyse des données. Jean-Guy BLAIS - L'approche quantitative dans les recherches en éducation. Jean-Marie VAN der MAREN.

***REPÈRES. Essais en éducation, no 14*, (1991).** Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 200 pages.

**16,00$**

Étude exploratoire de la communication entre l'école et les parents d'enfants mésadaptés socio-affectifs. Michelle COMEAU, Georgette GOUPIL et Nicole PILON - L'auto-portrait culturel. Un outil de travail pour la formation des enseignants appelés à intervenir en milieu pluri-ethnique. Mona DITISHEIM - L'enseignement et l'apprentissage du français oral soutenu à l'école primaire. Gilles GAGNÉ, Louis LAURENCELLE, Roger LAZURE et Luc OSTIGUY - Un environnement pédagogique pour apprendre : Le modèle allostérique. A. GIORDAN et Yves GIRAULT - L'éducation multiculturelle au Canada : Politiques et pratiques. Claude LESSARD et Manuel CRESPO.

## ACTES DE COLLOQUE

Dans cette collection, paraissent les actes de colloques organisés par la Faculté et ses professeurs sur des sujets d'intérêt public ou plus spécialisés.

**ALLARD, Michel; BOISVERT, Marcel et GENDREAU, Benoît (réd.), avec la collaboration de Catherine Labelle et D. Rollande Sabourin (1993).** ***La formation des maîtres : pour une pédagogie de l'autonomie.*** Actes du colloque des Amies et Amis des Professeurs André et Bernard Lefebvre tenu le 21 octobre à l'Université de Montréal et le 22 octobre 1993 à l'Université du Québec à Montréal. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Actes de colloque no 006, Université de Montréal, 296 pages.

**24,00$**

**BIBEAU, Gilles et collaborateurs (réd.) (1985).** ***La qualité en éducation : enjeux et perspectives.*** Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 359 pages.

**17,00$**

**BRASSARD. André (réd.) (1987).** ***Le développement des champs d'application de l'administration : le cas de l'administration de l'éducation.*** Actes du colloque tenu à Montréal le 15 mai 1986 lors du Congrès de l'ACFAS. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Actes de colloque no 001, Université de Montréal, 166 pages.

**Épuisé**

**BRUNET, Luc (1986).** ***Problématique de la recherche institutionnelle et comportement organisationnel.*** Compte rendu symposium Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 84 pages.

**5,00$**

**FORTIN, Nicole et LECLERC, Jean-Marc (1988).** ***Les mots. Le feed-back comme moyen de formation dans les stages.*** Publications de la Faculté des sciences de l'éducation et du Service pédagogique de l'Université de Montréal. Guide de l'intervenant, 42 pages et vidéo.

**Guide seulement - 5,00$**
**Guide et vidéo - 60,00$**

**GAGNÉ, Gilles et SAINT-JACQUES, Diane (réd.) (1988).** ***Pour l'avancement de la recherche en éducation.*** Actes des Journées de la recherche et des grades supérieurs à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal tenues du 24 au 26 septembre 1986. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Actes de colloque no 003, Université de Montréal, 227 pages.

**14,00$**

**NONNON, Pierre et VIVET, Martial (réd.), avec la collaboration de Paul d'Amour (1991).** ***Robotique pédagogique.*** Actes du IIe Congrès international tenu à Montréal du 22 au 24 août 1990. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Actes de colloque no 004, Université de Montréal, 362 pages.

**27,00$**

**TARRAB, Elca; PLESSIS-BÉLAIR, Ginette et GIRAULT, Yves (réd.) (1991).** ***Les communautés culturelles au Québec et la recherche en éducation.*** Actes du 1er colloque du Groupe d'intérêt sur le pluralisme ethnique en éducation (GIPEE) tenu les 2 et 3 mai 1990. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Actes de colloque no 005, Université de Montréal, 153 pages.

**13,00$**

**VAN DER MAREN, Jean-Marie et collaborateurs (1985).** ***Stratégie pour la pertinence sociale de la recherche en éducation. Enquête-symposium.*** Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal (Société canadienne pour l'étude de l'éducation), 135 pages.

**7,00$**

**VAN DER MAREN, Jean-Marie et PAINCHAUD, Gisèle (réd.) (1985).** ***Objets et méthodologies en recherche qualitative.*** Actes du Colloque. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 68 pages.

**Épuisé**

**VAN DER MAREN, Jean-Marie (réd.) (1987).** ***L'interprétation des données dans la recherche qualitative.*** Actes du colloque de l'Association pour la recherche qualitative tenu à l'Université du Québec à Trois-Rivières le 31 octobre 1986. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Actes de colloque no 002, Université de Montréal, 132 pages.

**9,00$**

## PRIX JEANNE-GRÉGOIRE

Le but de cette collection consiste à publier une fois par année, sous forme de volume, le texte de la meilleure thèse de doctorat soutenue à la Faculté des sciences de l'éducation. Les thèses sont évaluées par un jury sur la base de leur valeur scientifique.

**DIONNE, Jean J. (1987).** ***Vers un renouvellement de la formation et du perfectionnement des maîtres du primaire : Le problème de la didactique des mathématiques.*** Thèse de doctorat, 1986. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 353 pages.

**19,00$**

**DUPONT, Chantal (1984).** ***Reconstruction par les enfants de six à neuf ans de messages filmiques à structure ouverte ou fermée.*** Thèse de doctorat, 1983. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 340 pages.

**15,00$**

**FORTIN, Jean-Louis (1982).** ***L'impact de la formation universitaire sur les modes de pratique dentaire.*** Thèse de doctorat, 1982. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 387 pages.

**18,00$**

**GOSSELIN, Pierre (1993).** ***Un modèle de la dynamique du cours optimal d'arts plastiques au secondaire.*** Thèse de doctorat, 1991. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 298 pages.

**24,00$**

**LAHAYE, Louise (1988).** ***La scolarisation au Bénin : étude des cheminements scolaires et des rapports à la scolarisation des élèves du secondaire.*** Thèse de doctorat, 1987. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 382 pages.

**22,00$**

**LALANDE, Jean-Pierre (1991).** ***Élaboration d'un modèle théorique de l'apprentissage de l'orthographe lexicale au primaire.*** Thèse de doctorat, 1988. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 364 pages.

**27,00$**

**MERROUNI, Mekki (1981).** ***Le Collège musulman de Fès.*** Thèse de doctorat, 1981. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 390 pages

**18,00$**

**NANTAIS, Nicole (1991).** ***La mini-entrevue : un outil d'évaluation de la compréhension mathématique au primaire.*** Thèse de doctorat, 1989. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 394 pages.

**30,00$**

**TARDIF, Maurice (1993).** ***Les fondements de l'éducation contemporaine et le conflit des rationalités.*** Thèse de doctorat, 1990. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 378 pages.

**30,00$**

**TÉJI, Justin (1986).** ***Gestion de la contraction financière dans les organisations universitaires.*** Thèse de doctorat, 1985. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 338 pages.

**17,00$**

**WATTERS, Jean (1985).** ***Fonctions et tâches des intervenants en formation par téléconférence.*** Thèse de doctorat, 1984. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 205 pages.

**Épuisé**

## COLLECTION SPÉCIALE

Cette collection, créée en 1990 à l'occasion du 25e anniversaire de la Faculté des sciences de l'éducation, sera consacrée particulièrement à l'historique de la Faculté et aux événements spéciaux la concernant.

**CRÉPEAU, Gustave (1990).** ***La Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal - Profil historique.*** Collection spéciale HIS 001, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 194 pages.

**12,00$**

**FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION (1991), sous la coordination de Alison d'Anglejan et D. Rollande Sabourin.** ***Échos du 25e anniversaire - 1965-1990 - Ouvrage collectif.*** Collection spéciale HIS 002, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

**Tome I** - 196 pages **16,00$**

- Le professionnalisme en éducation - Besoins actuels et futurs en formation - La place de la didactique dans la formation des maîtres - La reconnaissance des acquis en français écrit au collégial : enjeux et procédures.

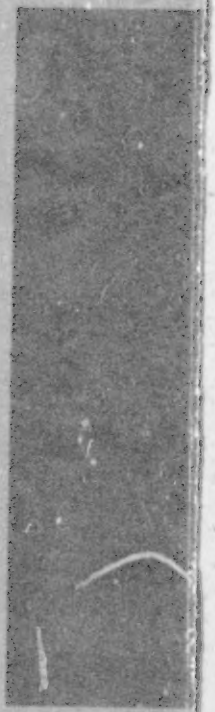
**Tome II** - 320 pages **25,00$**

- Les programmes facultaires de formation initiale des enseignants - Les défis des années 90 - Pratique et formation pratique.

**Tiré à part** - 240 pages **19,00$**

- Pratique et formation pratique.

COLLECTION ACTES DE COLLOQUE



AC-006